

3  
2024

DDDS

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik  
und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

## Führung im schulischen Mehrebenensystem

**Schwerpunkt** Björn Hermstein  
**Schulträger. Eine postheroische Führungsinstanz  
im Mehrebenensystem Schule**

Kathrin Dederich & Lea Kallenbach  
**Das Führungsverhalten von Schulaufsicht.  
Eine empirische Annäherung**

Nicole Zaruba, Raphaela Porsch & Falk Radisch  
**Perspektiven der Schulaufsicht auf die Implementation  
der Ganztagschulreform in Deutschland**

**Bericht zum  
Schwerpunkt** Katharina Scheiter & Dirk Richter  
**Wissenschaft und Praxis im Dialog für die Gestaltung der  
digitalen Transformation im schulischen Bildungssystem**

**Diskussion zum  
Schwerpunkt** Götz Bieber & Kathrin Racherbäumer  
**Politik nutzt Wissenschaft**  
Interview mit Udo Michallik (KMK-Generalsekretär) zur Zusammen-  
arbeit mit der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK)

Götz Bieber & Kathrin Racherbäumer  
**Zur Rolle der Landesinstitute und Qualitätsagenturen  
im Rahmen der Weiterentwicklung von Schulen**  
Interview mit Birgit Pikowsky (Pädagogisches Landesinstitut  
Rheinland-Pfalz) und Günter Klein (Institut für Bildungsanalysen  
Baden-Württemberg)

Götz Bieber & Kathrin Racherbäumer  
**Zur Rolle der Zivilgesellschaft im Rahmen der  
Weiterentwicklung von Schulen**  
Interview mit Jacob Chammon (Deutsche Telekom Stiftung)

## **DDS – Die Deutsche Schule** **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis**

*Herausgeber:* Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB  
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

*Redaktion:* Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dederich (Erfurt), Dr. Benjamin Edelstein (Berlin), Prof. Dr. Julia Gerick (Braunschweig), Dr. Julia Hugo (Erlangen-Nürnberg), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster), Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer (Siegen), Prof. Dr. Katja Scharenberg (München), Prof. Dr. Verena Schreiber (Freiburg i. Br.)

*Geschäftsführerin:* Dr. Monika Palowski-Göpfert, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld, E-Mail: dds@uni-bielefeld.de

*Vorsitzender der Redaktion:* Dr. Benjamin Edelstein (Berlin)

*Beirat:* Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Prof. Dr. Wolfgang Böttcher (Münster), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Dr. Martina Diedrich (Hamburg), Prof. Dr. Tim Freytag (Freiburg i. Br.), Dr. Ilka Hoffmann (Saarbrücken), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Dr. Veronika Manitius (Soest), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolf (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Jochen Schweitzer (Münster), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Michael Wrase (Hildesheim)

*Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review:* Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (dds@uni-bielefeld.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung ([www.waxmann.com/dds](http://www.waxmann.com/dds)). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“) ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter\*innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich. Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen. Unter [www.waxmann.com/dds](http://www.waxmann.com/dds) finden Sie weitere Informationen. Die DDS ist indiziert in ESCI, DOAJ, FIS Bildung und Proquest und für weitere Indizierungen vorgeschlagen.

*Preise und Bezugsbedingungen:* Jahresabonnement 66,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 51,00 €. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements. Die DDS ist elektronisch frei zugänglich.

ISSN 0012-0731

E-ISSN 2699-5379

Waxmann Verlag GmbH, 2024

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26

Internet: [www.waxmann.com](http://www.waxmann.com), E-Mail: [info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

*Anzeigenverwaltung:* Waxmann Verlag GmbH

*Druck:* Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

*Satz:* MTS. Satz & Layout, Münster



Alle Beiträge stehen der Allgemeinheit unter den Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International („CC BY-NC-ND 4.0“; Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) zur Weiternutzung zur Verfügung. Jede Verwendung außerhalb der lizenzrechtlichen Bestimmungen und der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Für Abbildungen Dritter gelten im Bildnachweis angegebene Urheber- und Nutzungsrechtshinweise.

## INHALT

### EDITORIAL

*Götz Bieber, Tobias Dohmen, Kathrin Racherbäumer & Michael Stralla*

**Editorial zum Schwerpunktthema: Führung im schulischen Mehrebenensystem** ..... 229

### FÜHRUNG IM SCHULISCHEN MEHREBENENSYSTEM

*Björn Hermstein*

#### **Schulträger**

Eine postheroische Führungsinstanz im Mehrebenensystem Schule ..... 239

*Kathrin Dederling & Lea Kallenbach*

#### **Das Führungsverhalten von Schulaufsicht**

Eine empirische Annäherung ..... 252

*Nicole Zaruba, Raphaela Porsch & Falk Radisch*

#### **Perspektiven der Schulaufsicht auf die Implementation der Ganztagschulreform in Deutschland**

Befunde aus dem Projekt „Beratende Schulaufsicht“ (BeSa) ..... 268

### BERICHT ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

*Katharina Scheiter & Dirk Richter*

#### **Wissenschaft und Praxis im Dialog für die Gestaltung der digitalen Transformation im schulischen Bildungssystem: der Kompetenzverbund lernen:digital**

..... 283

### DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

*Götz Bieber & Kathrin Racherbäumer*

#### **Politik nutzt Wissenschaft**

Ein Interview mit dem Generalsekretär der Kultusministerkonferenz (KMK), Udo Michallik, zur Zusammenarbeit mit der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) ..... 289

*Götz Bieber & Kathrin Racherbäumer*

### **Zur Rolle der Landesinstitute und Qualitätsagenturen im Rahmen der Weiterentwicklung von Schulen**

Ein Interview mit der Direktorin des Pädagogischen Landesinstituts in Rheinland-Pfalz, Birgit Pikowsky, und mit dem Direktor des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg, Günter Klein ..... 296

*Götz Bieber & Kathrin Racherbäumer*

### **Zur Rolle der Zivilgesellschaft im Rahmen der Weiterentwicklung von Schulen**

Ein Interview mit Jacob Chammon, dem Geschäftsführer der Deutsche Telekom Stiftung ..... 304

## **WEITERER BEITRAG**

*Falk Radisch & Anja Vatterrott*

### **Klassengröße als Steuerungselement gegen den Lehrkräftemangel**

Eine Ad-hoc-Analyse am Beispiel Mecklenburg-Vorpommerns ..... 310

## **WEITERER BERICHT**

*Meike Kricke, Barbara Pampe & Lisa Lemke*

### **Ganzttag und Raum**

Potenziale im Bestand entdecken und für inklusive ganztägige Bildung nutzen ..... 324

**4**

2024

## **Vorschau**

### **Schulleitung im Kontext von gesundheitlicher Belastung und Beanspruchung**

Schulleitungen nehmen mit ihrem Handeln im System Schule in vielfacher Hinsicht eine Schlüsselposition ein. Ein Einfluss ist dabei – direkt oder indirekt – nicht nur in Bezug auf die Lernleistungen von Schüler\*innen und das Innovationspotenzial von Schulen, sondern auch auf das Gesundheitserleben und die Belastungssituation von Lehrkräften und das schulische Gesundheitsmanagement zu konstatieren.

Internationale und nationale Forschungsbefunde haben wiederholt eine hohe Beanspruchung von Schulleitungen deutlich gemacht, ebenso wie auf Seiten der Lehrpersonen ein erhöhtes Stress und Belastungserleben festgestellt wurde.

Empirische Beiträge, die gesundheitliche Belastung und Beanspruchung in der Schule im Kontext schulischer Führung in den Blick nehmen, sind speziell in den deutschsprachigen Ländern spärlich. Das Schwerpunktheft widmet sich dieser Thematik in zweierlei Hinsicht: Einerseits geht es um die Gesundheits- und Belastungssituation von Schulleitungen im Zusammenhang mit ihren Leitungstätigkeiten. Andererseits werden Handlungen von Schulleitungen, die für die Gesundheit der Lehrkräfte bedeutsam sein können, sowie ihre (wahrgenommenen) Wirkungen in den Blick genommen. Dazu werden ein Überblicksartikel zur aktuellen Befundlage, ausgewählte empirische Beiträge aus aktuellen Forschungsprojekten und Berichte aus der Fortbildungspraxis (angehender) Schulleitungen im Heft vereint.

Heft 4 erscheint im November 2024.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • [www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

## CONTENTS

### EDITORIAL

- Götz Bieber, Tobias Dohmen, Kathrin Racherbäumer & Michael Stralla*  
**Editorial to the Focus Topic: Leadership in the Multi-level School System** ..... 229

### LEADERSHIP IN THE MULTI-LEVEL SCHOOL SYSTEM

- Björn Hermstein*  
**Municipal School Authorities**  
Post-heroic Leadership in the Multi-level School System ..... 239
- Kathrin Dederling & Lea Kallenbach*  
**The Leadership Style of School Supervisors**  
An Empirical Approach ..... 252
- Nicole Zaruba, Raphaela Porsch & Falk Radisch*  
**School Supervisors' Perspectives on the Implementation of the  
All-day School Reform in Germany**  
Results from the Project "Beratende Schulaufsicht" (BeSa) ..... 268

### REPORT ON THE FOCUS TOPIC

- Katharina Scheiter & Dirk Richter*  
**Research and Practice in Dialogue for Shaping the Digital Transformation in  
the School Education System: the Competence Network "lernen:digital"** ..... 283

### DISCUSSION ON THE FOCUS TOPIC

- Götz Bieber & Kathrin Racherbäumer*  
**Politics Uses Science**  
An Interview with Udo Michallik, Secretary General of the  
Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK),  
on the Cooperation with the Standing Scientific Commission (SWK) ..... 289

*Götz Bieber & Kathrin Racherbäumer*

**The Role of the State Institutes and Quality Agencies in the Further Development of Schools**

An Interview with the Director of the Rhineland-Palatinate State Institute of Education and the Director of the Baden-Württemberg Institute for Educational Analyses ..... 296

*Götz Bieber & Kathrin Racherbäumer*

**The Role of Civil Society in the Further Development of Schools**

An Interview with Jacob Chammon, Managing Director of the Deutsche Telekom Foundation ..... 304

**FURTHER CONTRIBUTION**

*Falk Radisch & Anja Vatterrott*

**Class Size as a Control Element Against Teacher Shortage**

An ad hoc Analysis Using the Example of Mecklenburg-Western Pomerania ..... 310

**FURTHER REPORT**

*Meike Kricke, Barbara Pampe & Lisa Lemke*

**All-day Education and Architecture**

Discovering Spatial and Educational Potentials in Existing Buildings ..... 324

**4**

2024

**Preview**

**School Management in the Context of Health, Stress and Strain**

In many respects, the actions of school leaders play a key role in the school system. An influence can be observed – directly or indirectly – not only on the learning performance of pupils and the innovation potential of schools, but also on stress of teachers and on school health management.

International and national research findings have repeatedly highlighted the high level of stress experienced by school leaders, as well as the increased stress and strain experienced by teachers.

However, empirical contributions focusing on health stress and strain in the context of school leadership are scarce, especially in German-speaking countries. Issue 4 will be dedicated to this topic in two respects: On the one hand, it deals with the health and stress situation of school principals in connection with their leadership activities. On the other hand, it looks at the actions of school leaders that can be significant for the health of teachers, as well as their (perceived) effects. To this end, an overview article on the current state of findings, selected empirical contributions from current research projects and reports from the training practice of (future) school leaders are presented.

Issue 4 will be out in November 2024.



Götz Bieber, Tobias Dohmen, Kathrin Racherbäumer & Michael Stralla

## **Editorial zum Schwerpunktthema: Führung im schulischen Mehrebenensystem**

### **Editorial to the Focus Topic: Leadership in the Multi-level School System**

---

#### **1 Einleitung**

Vor dem Hintergrund einer breiten öffentlichen Rezeption und Diskussion (internationaler) Leistungsstudien werden die deutschsprachigen Schulsysteme mit umfassenden Veränderungserwartungen konfrontiert. Etwa seit der Jahrtausendwende und dem vielzitierten sog. PISA-Schock, der von der ersten Vergleichsstudie der Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD; Baumert et al., 2001) ausging, ist so eine Situation dauerhafter Reformierungs- und Innovationsbestrebungen entstanden (Berkemeyer et al., 2019), die sich in einer umfassenden Verhandlung über den Zustand und die Leistungsfähigkeit von Schulsystemen insgesamt sowie einzelner Schulen niederschlägt. Hierbei ist festzustellen, dass bislang etablierte Strukturen (bspw. die Dreigliedrigkeit des Schulsystems oder das Vorherrschen eines halbtägigen Schulangebotes) in Frage gestellt und neue Formen der Zusammenarbeit einzelner Akteur\*innen entstanden sind (bspw. die Aufgabenausweitung der Schulaufsicht um die Sicherung der Qualität der Einzelschule durch Instrumente der Evaluation). Damit einhergehend werden grundlegende Vereinbarungen und Konsense sowie verteilte Ressourcen und Zuständigkeiten der betroffenen Akteur\*innen vakant und abstimmsbedürftig.

Für die schulische Praxis ist die Wahrnehmung nachvollziehbar, dass die steuerungsseitigen Impulse sich wie eine „Reform der Reform“ (Berkemeyer et al., 2019, S. 16) präsentieren, und im Grunde durch keine lineare Logik strukturiert sind (Nägeli & Appius, 2019). Eine gewisse Reformmüdigkeit und der routinierte Dienst nach Vorschrift erscheinen als (verstehbare) widerständige Reaktionen der Praktiker\*innen.

Am Beispiel der Verschränkung jüngerer Reformprozesse, wie der Vorgabe der individuellen Förderung, der schulischen Inklusion sowie der Umsetzung von Maßnahmen für eine Erhöhung der Bildungsgerechtigkeit für Schüler\*innen an sozialräumlich deprivierten Schulen wird deutlich, welche komplexen und mitunter konfligierenden Umsetzungserwartungen an die Schulgemeinschaften herangetragen werden. Gerade wenn der öffentliche Diskurs um Reformen abflacht, besteht zudem Aushandlungs- und Entscheidungsbedarf über das weitere Vorantreiben bereits begonnener Veränderungsprozesse. Relevant ist hierbei, welche Verantwortlichkeiten bestehen oder verhandelt werden, sowie die Frage, mit welchen Unterstützungsressourcen engagierte Akteur\*innen ausgestattet sind bzw. werden.

Im Zuge derartiger Entwicklungsverhandlungen gerät die einzelne Schule sowie gleichsam die einzelne Lehrperson nicht selten unter einen Transformationsdruck. Je nach aufgerufenem Reformthema ist zudem zu klären, inwieweit es sich um eine bildungspolitische und/oder pädagogische Absicht (bspw. die Ausweitung ganztägiger Schulangebote), oder aber um einen rechtlich verbrieften Anspruch handelt (bspw. bei einer inklusiven Beschulung). Im zweiten Fall ist die „Unhintergebarkeit des Themas“ (Dietrich, 2017, S. 182) dann omnipräsent.

Die wissenschaftliche Analyse von Wirkweisen und Prozessdimensionen von Reforminitiativen und darüber hinausgehenden Steuerungsimpulsen ist letztlich auch in einem übergeordneten wissenschaftlichen Diskurs positioniert. Als etablierte Forschungsperspektive kann hier die Educational Governance angesehen werden, in deren Zentrum Fragen der Steuerung, Handlungskoordination oder auch der Bewältigung von Interdependenz stehen (u.a. Dietrich, 2019), und die es zudem ermöglicht, Akteur\*innen auf unterschiedlichen Ebenen und mit je eigenen Beiträgen im Gesamtsystem in den Blick zu nehmen.

## **2 Führen im schulischen Mehrebenensystem**

Im Folgenden soll zunächst die Perspektivierung des Schulsystems als Mehrebenensystem nachgezeichnet werden, die sich innerhalb der Educational Governance verorten lässt. Hierauf aufbauend wird mit dem Begriff des Führens der zweite inhaltliche Bezugspunkt des Schwerpunktheftes aufgegriffen und ein erweitertes Führungsverständnis entfaltet. Abschließend werden die vorgelegten Überlegungen zum Führen beispielhaft vor dem Entwicklungsanlass des Lehrens und Lernens in der digital geprägten Welt skizziert.

### **2.1 Zum Mehrebenensystem innerhalb der Educational Governance**

Eine analytische Leitkategorie der Educational Governance liegt in der Annahme begründet, dass Mehrebenensysteme dann vorliegen, „wenn zwar die Zuständigkeiten nach Ebenen aufgeteilt, jedoch die Aufgaben interdependent sind, wenn also Entscheidungen zwischen Ebenen koordiniert werden“ (Benz, 2004, S. 127). Ein schulisches Mehrebenen-



system basiert also darauf, dass eine Mehrzahl an Kompetenzbereichen beobachtbar ist, in „denen eigene Handlungslogiken herrschen“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 10). Aufeinander angewiesen sind diese Sphären etwa aufgrund einer gemeinsamen Leistungsproduktion (Kussau, 2008), die dergestalt verfasst ist, dass der Ausfall eines der Produktionsbeiträge zu einem weniger ertragreichen oder gar ausbleibenden Ergebnis führen würde. Es sind also alle Teilbeiträge – wenn auch einzelne als höherwertiger erachtet werden – gleichermaßen zum Erhalt eines Mehrebenensystemen notwendig.

Solche Verhältnisse verweisen auf Interdependenzbeziehungen, wie sie etwa im Prinzipal-Agent-Konzept zwischen Politik und Lehrer\*innenschaft (Kussau & Brüsemeister, 2007a) sichtbar werden. Neue Steuerungsvorstellungen jenes Verhältnisses sind in einer „kontrollierten Autonomie“ (Heinrich & Altrichter, 2008, S. 207, Herv. i. O.) verfasst. Fokussiert auf die Einzelschulentwicklung werden den Schulen Gestaltungsräume unterbreitet, die sie unter dem Einfluss zunehmender Evaluations- und Qualitätsinstrumente sowie einer prinzipiellen Rechenschaftspflicht rekontextualisieren (Fend, 2009). Ursprünglich in einer Tradition politischer Steuerung verortet, sucht die Governanceanalyse des Schulsystems typischerweise in umfassenderen Transformationsprozessen zu ergründen, „wie die *Handlungsabstimmung* in einem *Mehrebenensystem* mit zahlreichen Akteuren erfolgt“ (Kussau & Brüsemeister, 2007b, S. 16, Herv. i. O.).

Modellierungen des schulischen Mehrebenensystems lokalisieren die involvierten Akteur\*innen basal entlang einer Makro-, Meso- und Mikroebene (Fend, 2008). Mit Blick auf eine Theoriebildung der Schulentwicklung erweitert Maag Merki (2008) jene Schichten. Dabei werden eine Ebene der Ministerien/Schulaufsicht (Makro), eine Ebene der Bildungsregionen (intermediär), die Ebene der Einzelschule (Meso) sowie die innerschulische Mikroebene des Unterrichts und eine intrapersonale Ebene identifiziert, anhand derer sich jene Einfluss- und Beteiligungskonstellationen beschreiben lassen, durch die etwa in Reformphasen der faktische Outcome der ursächlich intendierten Veränderungen hervorgebracht wird (Altrichter, 2015). Governance-Studien sind demnach darauf verpflichtet, vor dem Hintergrund der eigenen theoretischen und methodischen Positionierungen eine „Dezentrierung der Betrachtung des Geschehens“ (Dietrich & Heinrich, 2014, S. 33) vorzunehmen. Die beschriebenen Ebenen dienen als analytische Orientierungen, anhand derer die „faktischen Verhältnisse im Bildungswesen“ (Fend, 2009, S. 176) empirisch nachgezeichnet werden. Die Perspektivierung abgestimmter Leistungsbeiträge in Akteur\*innenkonstellationen zielt dabei darauf ab, die je „ebenesspezifische Eigenlogik“ (Dietrich, 2019, S. 54) in ihrer Eigensinnigkeit zu interpretieren und diese als Bestandteil vorliegender mehrebenenregulativer Muster bzw. Modi der Koordination zu systematisieren.

Modellierungen des schulischen Mehrebenensystems können sich entsprechend nicht in der Darstellung idealtypisch orientierter Verantwortungsverteilungen erschöpfen, denen eine hierarchische Über-/Unterordnungslogik zugrunde liegt. So argumentiert Brüsemeister (2007), dass die empirisch beobachteten Mehrebenensysteme auf einem „dynamischen Beziehungsgeflecht zwischen einer Vielzahl an Akteuren [...] [beruhen], das keinesfalls mit der formellen Struktur des Schulsystems zusammenfällt“ (ebd., S. 63). Beteiligungs- und Einflusskonstellationen, die sich an der Koordination

schulischer Transformationen zeigen, sind elementar dadurch gekennzeichnet, dass die einzelnen Akteur\*innen „mit durchaus *unterschiedlichen Beteiligungs- und Einflusschancen*“ (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 9, Herv. i. O.) ausgestattet sind.

Im Zuge des New Public Managements und der diesem zugrundeliegenden Steuerungsvorstellungen arbeiten Kussau und Brüsemeister (2007a) eine antagonistische Kooperation in der Beziehung Politik/Lehrer\*innenschaft heraus, die durch funktional differente Lektorientierungen (Legitimation vs. Leistungserbringung) bestimmt wird, die gleichermaßen komplementär wie konfligierend relationiert sein können. Während traditionelle Governanceanalysen latent in der Logik vertikal dimensionalisierter Koordinationseffekte (top-down/bottom-up) verhaftet bleiben, legt Brüsemeisters (2007) Ansatz einer horizontalen Ordnung des schulischen Mehrebenensystems den Grundstein, um neuere Entwicklungen und Konstellationen in Schulen governanceanalytisch beschreibbar zu machen.

## 2.2 Zum angelegten Führungsverständnis

In der steuerungstheoretischen Tradition governanceanalytischer Studien findet das Konzept der Führung eher selten Verwendung. Führung als Phänomen hingegen ist eng mit organisations- und managementtheoretischen Zugängen verhaftet. Betrachtet man die hier vorliegenden Arbeiten im zeitlichen Verlauf, fokussierten diese zunächst vorrangig auf einzelne Führungspersönlichkeiten, die innerhalb der betrachteten Organisation eine hierarchisch legitimierte Führungsinstanz darstellen. Ihrem Handeln wurde dabei die (alleinige) potenzielle Leistungssteigerung der jeweiligen Organisation zugeschrieben (u. a. Muster et al., 2020). Die hier vorfindbaren Arbeiten konzentrierten sich entsprechend darauf, „die theoretisch richtigen Führungsskills zu beschreiben, um praktisch die richtigen Vorgesetzten [bspw. die Schulleitungen] auswählen zu können“ (ebd., S. 286). Dem liegt ein prinzipiell mechanistisches Organisationsverständnis zugrunde, „mit dem die Vorstellung einhergeht, alles und jeder in der Organisation ließe sich planvoll steuern“ (ebd.).

Neuere Zugänge im Zusammenhang mit der Organisation der Einzelschule heben hingegen hervor, dass das schulinterne Führungshandeln „weniger als Rolle, denn als *Funktion* zu verstehen ist“ (Bonsen, 2016, S. 316, Herv. i. O.) und grundsätzlich die gesamte Schulgemeinschaft auf allen Hierarchieebenen betrifft (Pietsch et al., 2020). Führung wird hier also nicht mehr lediglich als personifiziertes und hierarchisch präformiertes, denn als fluides, emergentes und damit kollektives Phänomen entworfen, welches als „das Ergebnis eines sozialen Prozesses zwischen allen Beteiligten konzipiert“ (Muster et al., 2020, S. 287) wird. Dieses erweiterte Führungsverständnis ist damit zugleich anschlussfähig an das von der Educational Governance anvisierte Verständnis der Verhältnisse im schulischen Mehrebenensystem.

Als zentralen definitorischen Bezugspunkt lässt sich ebenenübergreifend das „Einwirken auf andere, in eine erwünschte Richtung zu handeln, zu der diese nicht ohne weiteres bereit sind“ (Kühl & Schnelle, 2005, S. 188) ausmachen. Das Einwirken bzw. die

Einflussnahme erfolgt dabei jedoch nicht willkürlich, sondern weist eine spezifische Zielbezogenheit auf und wird durch einen mehr oder minder klar konturierten Anlass ausgelöst. Diese Führungsanlässe, die sich zugleich im Zusammenhang mit den in der Einleitung angestellten Überlegungen als Entwicklungsanlässe verstehen lassen, sind als formierte Veränderungserwartungen auffassbar, welche als Transformationsdruck resp. -zug (Baum, 2014) innerhalb des schulischen Mehrebenensystems einzelschulische Veränderungsbewegungen hervorrufen sollen. Ein so verstandenes Führen unterliegt dabei Limitationen: zunächst im Hinblick auf den jeweiligen Personenkreis, auf den die Einflussnahme erfolgen soll, allerdings auch hinsichtlich weiterer identifizierbarer Grenzen (in Bezug auf die Einzelschule bspw. den typischen Grenzen des Feldes wie Fächer oder Klassenstufen) sowie möglichen weiteren Begrenzungen der Einflussnahme, die anlassspezifisch emergieren können (Stralla et al., 2021).

### 2.3 Führung vor dem Entwicklungsanlass Lehren und Lernen in der digital geprägten Welt

Befördert durch die flächendeckenden Schulschließungen und den Ausfall schulischer Routinen während der COVID-19-Pandemie (u. a. Huber, 2022), hat die digitale Veränderung des Schulsystems einen An Schub erhalten, der innerhalb des deutschen Schulsystems u. a. durch länderübergreifende Strategiebeschlüsse (KMK, 2021) mitbestimmt wird. Eine umfassende Digitalisierung in allen Dimensionen wird dort als Entwicklungsauftrag an die Schulen adressiert und „als zentrale pädagogische Führungsaufgabe“ (ebd., S. 18) benannt. Konkret wird dabei die in der deutschsprachigen Führungsforschung omnipräsente Vorstellung reaktiviert, dass Schulleitungen als zentraler Akteur auf Ebene der Einzelschule systematische Entwicklungsprozesse veranlassen, unterstützen und durchsetzen können (u. a. Brauckmann & Eder, 2019). Begründet in der Vielfalt digitaler Veränderungsimplicationen wird die „Digital Leadership“ als eine Voraussetzung digitalisierungsbezogener Schulentwicklung und als modernes Steuerungskonzept behandelt, in dem das Führungshandeln „auf mehrere Schultern verteilt werden muss“ (Schiefner-Rohs, 2019, S. 20). Schulische Leitungspersonen sollen somit in der Lage sein, koordiniert mit anderen Führungsinstanzen, gemeinsame Entscheidungen zu treffen und so die Führungskapazität innerhalb der Einzelschule zu erhöhen (Bonsen, 2016).

Dem Anspruch nach soll die neue Führungsverantwortung so als ein „collective social process emerging through the interactions of multiple actors“ (del García-Carreño, 2021, S. 228) konzipiert sein. An der Organisationsebene der Einzelschule wird so die Kooperation in Führungskonstellationen bedeutsam, in denen Schulleitungen ein „zentraler Akteur“ (Tulowitzki & Gerick, 2020) sind, der in einer mit weiteren Führungsinstanzen koordinierten „Einflussnahme auf das Agieren anderer“ (Stralla et al., 2021, S. 130, Herv. i. O.) die Entwicklungen des Schulsystems steuert.

Von diesen Überlegungen ausgehend, widmet sich das Schwerpunktthema dieses Heftes, *Führen im schulischen Mehrebenensystem*, der Frage, wie verschiedene Akteur\*innen außerhalb der Einzelschule als Führungsakteur\*innen des Schulsystems betrachtet werden.

### 3 Aufbau des Heftes

Im ersten themengebundenen Beitrag erörtert *Björn Hermstein* die bisher vorherrschende theoretische Perspektivierung auf das Mehrebenensystem Schule mit Blick auf die (hier) innerhalb der Forschung bislang eher randständig behandelte Rolle des Akteurs Schulträger. Dem vorfindbaren schematischen Zugang zum Mehrebenensystem wird im Beitrag eine abstraktere Modellierung des Mehrebenensystems Schule gegenübergestellt, die u. a. je nach betrachteter Situation die analytische Berücksichtigung von Zwischenebenen ermöglicht. Neben der argumentativen Entwicklung des vorgeschlagenen analytischen Zugangs zeichnet der Beitrag, diesem Entwurf folgend, Führungsleistungen des Schulträgerhandelns nach und skizziert konkrete Zukunftsfelder der Führung von kommunalen Schulträgern.

*Kathrin Dederling* und *Lea Kallenbach* perspektivieren in ihrem Beitrag das Führungsverhalten der Schulaufsicht. Hierzu gehen sie auf der Grundlage standardisierter Befragungsdaten sowie vertiefender Leitfadenterviews der Frage nach, wie diese Akteur\*innengruppe ihr Führungsverhalten gegenüber den ihr nachgeordneten Schulen ausübt. Sie identifizieren im Rahmen ihrer explorativ angelegten Studie in vier Bundesländern unterschiedliche bekannte Komponenten von Führung. Zudem generieren sie aus ihrem Datenmaterial induktiv das Konzept der sogenannten „konsultativen Führung“.

*Nicole Zaruba*, *Raphaela Porsch* und *Falk Radisch* berichten in ihrem Beitrag Ergebnisse des Projektes „Beratende Schulaufsicht“ (BeSa). Im Zentrum steht hierbei die Auswertung der mündlichen Befragung von Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht aus vier Bundesländern zur Implementierung einer ganztägigen Beschulung. Neben den Haltungen bzw. Überzeugungen der Befragten und den von ihnen wahrgenommenen Gelingensbedingungen und hinderlichen Faktoren für die Implementierung des Ganztags beleuchtet der Beitrag die Verantwortungszuschreibung der Befragten für den erfolgreichen Innovationsprozess. Im Beitrag werden abschließend Überlegungen für weiterführende Forschung auf Ebene der Schulaufsicht angestellt, die bisher nur selten in den empirischen Blick geraten ist.

Bund und Länder initiieren zu relevanten innovativen Themen Projekte und fördern in diesen die jeweils für sie zugänglichen Einrichtungen. Eines dieser bedeutsamen Themen ist das Lehren und Lernen in einer Kultur der Digitalität. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert deshalb bis 2026 vier thematische Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten. Diese Kompetenzzentren arbeiten zu den Bereichen ‚MINT-Fächer (Biologie, Chemie, Informatik, Mathematik, Physik, Sachkunde)‘, ‚Sprachen, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften‘, ‚musisch-kreative Fächer und Sport‘ sowie ‚digitale Schulentwicklung‘. Für die Vernetzung aller Vorhaben, eine produktive Wissenschaftskommunikation sowie für den bundesweiten Transfer in die Lehrkräftebildung wird eine Transferstelle gefördert. *Katharina Scheiter* und *Dirk Richter* zeigen in ihrem Bericht aus dem Kompetenzverbund lernen:digital, welche Transferstrategie verfolgt wird. Sie arbeiten damit im Mehrebenensystem Schule an verschiedenen Schnittstellen. So ist eine konstruk-

tive Zusammenarbeit mit BMBF und Kultusminister\*innenkonferenz (KMK) ebenso relevant wie die Kooperation mit den Unterstützungssystemen und der Vielzahl von wissenschaftlichen Einrichtungen sowie einer Reihe von Schulen. Man darf in den kommenden Jahren gespannt sein, welche Erfahrungen über diese Arbeit im Mehrebenensystem gemacht werden und wie sie für künftige Vorhaben berücksichtigt werden.

In der Rubrik Beiträge zur Diskussion sollen verschiedene Schnittstellen im Mehrebenensystem Schule angesprochen werden, die für die Steuerung des Gesamtsystems eine hohe Relevanz haben. Aus den Beiträgen bisher ist deutlich geworden, wie vielschichtig das System Schule in Deutschland ist. Es umfasst auf regionaler Ebene die Schulen mit ihren Schulträgern und regionalen Schulaufsichten ebenso wie auf Landesebene die Bildungsverwaltungen einschließlich der zentralen Schulaufsicht, den Unterstützungssystemen sowie der Lehrkräftebildung. Hinzu kommen die Verantwortlichen der Bundesebene mit BMBF und KMK sowie der Zivilgesellschaft mit den verschiedenen Stiftungen, die innovative Vorhaben im Bildungsbereich fördern. Zu dreien dieser Bereiche wurden Interviews mit verantwortlichen Expert\*innen geführt, um ihre Sicht auf verschiedene Aspekte der Zusammenarbeit mit anderen Partner\*innen in diesem System zu beleuchten. Die Interviews wurden jeweils mit Einwilligung der Interviewten aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Diese Fassungen wurden den Interviewten zur Durchsicht geschickt und damit autorisiert.

Mit dem Generalsekretär des Sekretariats der Kultusminister\*innenkonferenz *Udo Michallik* wird Fragen nachgegangen, wie die Arbeit an der Schnittstelle zwischen Bildungspolitik und Forschung gestaltet wird. Insbesondere die Zusammenarbeit mit der Ständigen wissenschaftlichen Kommission (SWK) wird hier beleuchtet.

Eine andere relevante Schnittstelle für eine erfolgreiche Weiterentwicklung des Bildungssystems ist die zwischen den Bildungsverwaltungen und den Unterstützungssystemen der Länder. Hier stellen sich *Birgit Pikowsky*, Direktorin des Pädagogischen Landesinstituts in Rheinland-Pfalz, und *Günter Klein*, Direktor des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg, einigen Fragen zur Unterstützung der Schulen bei der Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität.

In einem dritten Interview wird der Frage nachgegangen, wie Einrichtungen der Zivilgesellschaft den Prozess der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht fördern können und wie aus deren Perspektive die Zusammenarbeit mit Bildungspolitik und Bildungsverwaltungen noch produktiver gestaltet werden kann. Dazu haben wir mit *Jacob Chammon*, Geschäftsführer der Deutschen Telekom Stiftung, gesprochen.

*Falk Radisch* und *Anja Vatterrott* gehen in ihrem Beitrag außerhalb des Themenschwerpunktes, „Klassengröße als Steuerungselement gegen den Lehrkräftemangel“, anknüpfend an die Empfehlungen der SWK, dem Lehrpersonenmangel durch eine Vergrößerung der Klassengröße zu begegnen, der Frage nach der tatsächlich zu erwartenden Wirkung dieses Vorschlages nach. Konkret analysieren sie auf der Grundlage amtlicher Daten für das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern, inwieweit durch

eine Erhöhung der Klassengröße tatsächliche Effekte auf den Lehrkräftemangel zu erwarten sind. Sichtbar wird so ein sehr komplexes Gefüge, das deutlich macht, dass die Größe der Schule, die Schulform sowie die räumliche Lage wesentliche Variablen und zugleich oftmals Limitationen für die Umsetzungsmöglichkeiten und die Wirkungen dieses Vorschlags sind. Sie entwerfen abschließend eigene, alternative Lösungsansätze zur Bearbeitung des Lehrpersonenmangels.

Ebenfalls außerhalb des Themenschwerpunkts legen *Meike Kricke, Barbara Pampe* und *Lisa Lemke* im Rahmen ihres Berichtes zum Projekt „Ganztag und Raum“ der Montag Stiftung dar, wie eine konzeptionell gut verzahnte Ganztagsgestaltung räumlich und pädagogisch gelingen kann. Hierzu stellen sie einen Ansatz vor, der „eine inklusive Ganztagschulentwicklung mit einem integrierten Nutzungskonzept“ verbindet. Der gesetzliche Ganztagsanspruch, der viele Kommunen und Einzelschulen vor immense Herausforderungen stellt, wird so als Anlass einer gesamtschulischen Entwicklung konzeptionalisiert. Gemeinsam mit den unterschiedlichen beteiligten Akteur\*innengruppen werden im Projekt integrierte Nutzungskonzepte für einen qualitativen Ganztag entwickelt, die an die verschiedenen Bedarfe der Beteiligten Akteur\*innen anknüpfen und die strukturelle Trennung formaler Bildung (Schule) und informeller Bildung zu überwinden suchen.

## Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (2015). Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In H. J. Abs, T. Brüsemeister, M. Schemmann & J. Wissinger (Hrsg.), *Governance im Bildungssystem: Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination* (Bd. 26, S. 21–62). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06523-2_2)
- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., Bd. 7, S. 1–27). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1)
- Baum, E. (2014). *Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19025-9>
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_10)
- Benz, A. (2004). Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung* (S. 125–146). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8_7)
- Berkemeyer, N., Hermstein, B., & Bos, W. (2019). Schulreform als Gegenstand und Problem wissenschaftlicher Beobachtung – Eine Einführung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform: Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 10–18). Beltz.
- Bonsen, M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., Bd. 7, S. 301–323). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_11)
- Brauckmann, S., & Eder, F. (2019). Führungsforschung im Bildungsbereich: Schulleitung im Spannungsfeld erweiterter Rechte und Pflichten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9 (1), 5–15. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00242-6>

- Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation* (Bd. 2, S. 63–95). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9>
- Del García-Carreño, I.V. (2021). Distributed Leadership: A Bibliometric Analysis Using Scopus Database (1981–2020). *The European Educational Researcher*, 4(2), 227–249. <https://doi.org/10.31757/euer.426>
- Dietrich, F. (2017). Inklusion im Mehrebenensystem: Überlegungen und explorative Analysen zur Einführung der ‚Inklusiven Schule‘ aus der Perspektive einer rekonstruktiven Governanceforschung. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (Bd. 5, S. 181–195). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdfo0bz9.14>
- Dietrich, F. (2019). Governanceforschung und Schulkulturforschung: Konturen einer kulturtheoretischen Perspektivierung von Governance im Mehrebenensystem Schule. In R. Langer & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Handbuch Educational Governance Theorien* (Bd. 43, S. 51–68). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22237-6_4)
- Dietrich, F., & Heinrich, M. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 26–46). Klinkhardt.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Heinrich, M., & Altrichter, H. (2008). Schulentwicklung und Profession: Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Lehrerverberufung. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (Bd. 23, S. 205–221). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_11)
- Huber, S. (2022). Schule in der Digitalität gestalten. *schule verantworten | führungskultur\_innovation\_autonomie*, 1, 14–30. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i1.a187>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der KMK vom 09.12.2021. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf)
- Kühl, S. & Schnelle, W. (2005): Laterales Führen. Wenn Hierarchie nur begrenzt zur Verfügung steht. In J. Aderhold, M. Meyer & R. Wetzels (Hrsg.), *Modernes Netzwerkmanagement. Anforderungen – Methoden – Anwendungsfelder* (S. 187–211). Springer Gabler. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-84636-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-322-84636-5_10)
- Kussau, J. (2008). Governance der Schule im Kontext von Interdependenzen und sozialem Wissen. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (S. 203–232). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90818-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90818-2_10)
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (Hrsg.). (2007a). *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation* (Bd. 2). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9>
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007b). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance: Handlungskoordination und Steu-*

- erung im Bildungssystem* (Bd. 1, S. 15–54). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_2)
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 12 (2), 22–30.
- Muster, J., Büchner, S., Hoebel, T., & Koeppe, T. (2020). Führung als erfolgreiche Einflussnahme in kritischen Momenten. Grundzüge, Implikationen und Forschungsperspektiven. In C. Barthel (Hrsg.), *Managementmoden in der Verwaltung. Sinn und Unsinn* (S. 285–305). Springer Gabler. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26530-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26530-4_13)
- Nägeli, A., & Appius, S. (2018). Schulreformen im Mehrebenensystem: Prozedurale Merkmale und komplexe Wirkungsstrukturen. In F. Imlig, L. Lehmann & K. Manz (Hrsg.), *Schule und Reform: Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme* (Bd. v.39, S. 147–160). Vieweg. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19498-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19498-7_12)
- Pietsch, M., Tulowitzki, P., & Kuper, H. (2020). Editorial zum Themenschwerpunkt: Lernzentrierte Führung an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (5), 869–872. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00966-6>
- Schiefner-Rohs, M. (2019). Distributed Digital Leadership: Schulleitungshandeln im Wandel. In G. Birkigt (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung: Führen, Managen, Steuern* (S. 1–22). Raabe.
- Stralla, M., Dohmen, T., & Racherbäumer, K. (2021). Führen unter Lehrer\*innen: Koordination schulischer Entwicklungsanlässe durch Lehrpersonen mit Funktionsstellen. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. Te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität: Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur\*innen an Schule(n)* (S. 125–145). Klinkhardt.
- Tulowitzki, P., & Gerick, J. (2020). Schulleitung in der digitalisierten Welt. Empirische Befunde zum Schulmanagement. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(3), 324–337. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.08>

Götz Bieber, Dr., ehemaliger Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

E-Mail: [goetz-bieber.bildung@email.de](mailto:goetz-bieber.bildung@email.de)

Korrespondenzanschrift: Weißdornweg 32, 14469 Potsdam

Tobias Dohmen, Wiss. Mitarbeiter an der Prof. für empirische Schulforschung, Unterrichtsentwicklung an der Universität zu Köln.

E-Mail: [tobias.dohmen@uni-koeln.de](mailto:tobias.dohmen@uni-koeln.de)

Korrespondenzadresse: Aachener Str. 201. 50931 Köln.

Kathrin Racherbäumer, Prof. Dr. für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Universität Siegen.

E-Mail: [kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de](mailto:kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de)

Korrespondenzadresse: Adolf-Reichwein- Str. 2A. 57068 Siegen.

Michael Stralla, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben (LfbA) an der Prof. für empirische Schulforschung, qualitative Methoden an der Universität zu Köln.

E-Mail: [michael.stralla@uni-koeln.de](mailto:michael.stralla@uni-koeln.de)

Korrespondenzadresse: Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln



# FÜHRUNG IM SCHULISCHEN MEHREBENENSYSTEM

DDS – Die Deutsche Schule  
116. Jahrgang 2024, Heft 3, S. 239–251  
<https://doi.org/10.31244/dds.2024.03.02>  
CC BY-NC-ND 4.0  
Waxmann 2024

---

Björn Hermstein

## Schulträger

### Eine postheroische Führungsinstanz im Mehrebenensystem Schule

---

#### Zusammenfassung

*Angesichts des Umstands, dass kommunale Schulträger kaum untersucht sind, geht der Beitrag grundsätzlich der Frage nach, inwiefern das Handeln kommunaler Schulträger im Mehrebenensystem Schule im Sinne von Führung zu begreifen ist. Um hier zu substanziellen Antworten zu gelangen, bedarf es allerdings zunächst eines realistischen Verständnisses der Position kommunaler Schulträger im Mehrebenensystem Schule. Da allerdings die gegenwärtig verhandelten Auffassungen vom schulischen Mehrebenensystem hierfür kaum tragfähig sind, wird in kritischer Absetzung von diesen ein analytisch fruchtbareres Konzept von Mehrebenensystemen vorgeschlagen. Vor diesem konzeptionellen Hintergrund wird sodann gefragt, was Führung im Mehrebenensystem heißen kann. Abschließend werden ausgewählte Zukunftsfelder des (Führungs-)Handelns kommunaler Schulträger skizziert.*

*Schlüsselwörter: Schulträger; Governance; Schulentwicklung; Führung; Kommune*

#### Municipal School Authorities

##### Post-heroic Leadership in the Multi-level School System

#### Abstract

*In view of the fact that municipal school authorities have hardly been studied, the article fundamentally examines the question of the extent to which the actions of municipal school authorities in the multi-level school system can be understood in terms of leadership. In order to arrive at substantial answers here, however, a realistic understanding of the position of municipal school authorities in the multi-level school system is required. However, since the currently discussed understandings of the multi-level school system are hardly sustainable, an analytically more fruitful concept of multi-level systems is proposed in a critical contrast to the previously discussed understanding. Against this conceptual background, we then ask what leadership in a multi-level system can mean.*

*Finally, selected future areas of (leadership) action by municipal school authorities are outlined.*

*Keywords: municipal school authorities; governance; school development; leadership; local authority district*

## **1 Schulträger – ein vernachlässigter Akteur der Schul(system)entwicklung**

Die charakterisierenden Merkmale kommunaler Schulträgerschaft lassen sich auf zweierlei Weisen erschließen: zum einen über die rechtlich definierten Aufgaben und Verfügungsrechte, zum anderen über schulpolitische Ratsbeschlüsse und schulbezogene Positionen in den kommunalen Haushalten. Das sich aus den institutionalisierten Normen ergebende Normalmodell des Schulträgers (Hermstein, 2021) wird durch den schulrechtlich bezeichneten Wirkungskreis definiert, der gleichermaßen für alle Kommunen mit Schulträgeraufgaben eines Landes gilt.

Daneben haben sich im Kontext einer begrifflich unterschiedlich markierten Reformdiskussion z. B. zur Regionalisierung (Niedlich, 2020), erweiterter Schulträgerschaft (Weiß, 2012) oder zu kommunalen Bildungslandschaften (Kühnlein & Klein, 2011) Vorstellungen modernisierter Schulträger etabliert. Nach einer jahrzehntelangen programmatischen Konsolidierung (Bildungskommission NRW, 1995) und angetrieben durch Förderprogramme von Bund und Ländern wurden Bildungsmonitoring, -büros und -management nunmehr in über zwei Dritteln der 400 Landkreise und kreisfreien Städte etabliert. Die vielfältigen Initiativen zur Einrichtung von Bildungskommunen sind als Versuch zu verstehen, Kommunalverwaltungen in den Feldern Identität (Autonomie, Grenzarbeit, Verbesonderung/Unterscheidbarkeit), Koordination (Techniken, Management) und Rationalität (Zielarbeit, Ergebniskontrolle) zu professionalisieren, damit sie als Bildungsakteurinnen Anerkennung finden (Brüggemann et al., 2023). Modernisierungsbewegungen dieser Art dynamisieren kommunalpolitische Aushandlungsprozesse sowie die regionale bildungsbezogene Wissensproduktion (Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“, 2016), ergänzen das institutionell definierte Normalmodell des Schulträgers aber vielmehr als es zu ersetzen (Hermstein, 2021).

Gerade die in den letzten Jahren innerhalb der Schulreformdiskussion (Berkemeyer et al., 2019) dominierenden Megathemen wie die Etablierung des schulischen Ganztags, der Inklusion und der Digitalisierung verdeutlichen, dass Schulträger wohl mehr sind als reaktive Bereitstellungsinstanzen im Rahmen der äußeren Schulangelegenheiten. Vielmehr beeinflussen sie durch ihr kaum erforschtes Entscheidungsverhalten (Hermstein, 2022) relevante Parameter, die sich dann im Schulsystemmonitoring – etwa in Form von Förderquoten oder Anteilen der Beteiligung am Ganztag, oder in der materiellen Ausstattung von Schulen – beobachten lassen.

Ob und inwiefern es sich beim schon als *Motor der Schulentwicklung* (Berkemeyer, 2011) bezeichneten Schulträger aber auch um eine Führungsinstanz im Mehrebenen-system Schule handelt, ist bisher theoretisch wie empirisch ungeklärt (vgl. Kap. 3).

Allerdings belegen nicht nur bildungspolitische Stellungnahmen (Hebborn, 2012), sondern auch empirische Forschungen, dass „Schulträger ein Selbstverständnis und Strukturen entwickelt haben, die z. T. weit über ihre rechtlich vorgesehenen Pflichtaufgaben hinausgehen“ (Zymek et al., 2006, S. 218). Schulträger wollen, müssen und können offenbar auch gestalterisch tätig werden (vgl. Kap. 4), was nichts anderes heißt, als die Bedingungen der Möglichkeiten ihres Handelns wahrzunehmen und dabei eben jene Bedingungen, etwa die Interessen und Motive relevanter Ko-Akteur\*innen, zu beeinflussen. Ein solches, auf der Reflexion von strukturellen Abhängigkeiten basierendes (Führungs-)Handeln findet in Mehrebenenkonstellationen (vgl. Kap. 2) statt, egal ob es auf Schulreform oder auf Schulentwicklung ausgerichtet ist.

## 2 Mehrebenensystem Schule – Versuch einer analytischen Korrektur

Um sich der Frage anzunähern, welches Verständnis von Führung im Zusammenhang mit dem Wirken von Systemakteur\*innen (Schulaufsicht und -träger) angemessen ist, bedarf es eines (korrigierenden) Rückblicks auf die Diskussion um die Modellierung von Schule als Mehrebenensystem. Spätestens seit der Neuformulierung der Fend'schen Schultheorie (2008) sowie der Verbreitung der Educational-Governance-Perspektive (Kussau & Brüsemeister, 2007) scheint es zum unhinterfragten Wissensbestand der Schulforschung zu gehören, das Schulwesen als Mehrebenensystem zu verstehen. Etabliert hat sich in diesem Zuge die Modellierung in einem vertikalen, auf Machtdifferenzen zwischen verschiedenen Handlungsebenen abstellenden, Ordnungsschema (ebd., S. 32). Verbunden sind die Ebenen dabei über die akteurspezifischen Verarbeitungs- und Adaptionsleistungen der jeweiligen Ebenen, die auch Rekontextualisierung genannt werden (Fend, 2008, S. 181).

Obleich die Idee der Mehrebenenstruktur des Schulsystems zum Markenkern der Educational-Governance-Perspektive gehört, wird das analytische Potenzial dieser Perspektive bisher nicht ausgeschöpft. Ein Grund hierfür ist ein allzu starres, strikt gegenständlich und entlang institutionell festgelegter Einflussreichweiten gefasstes Verständnis der Mehrebenenstruktur. So koppelt etwa Maag Merki (2008) in ihrer Architektur einer Theorie der Schulentwicklung die vier von ihr herausgearbeiteten Ebenen streng an spezifische Akteur\*innen: Ministerien bzw. Schulaufsicht auf der obersten Makroebene, die Bildungsregion als dazwischenliegende intermediäre Ebene, Einzelschule und individuelle Netzwerke auf der mittleren Mesoebene sowie Interaktionen innerhalb der Einzelschule als unterste Mikroebene.

Ein solches Schema erfüllt zwar wichtige systematisierende Zwecke, bleibt aber aufgrund der konsequenten Fokussierung auf die offizielle Verwaltungsordnung für viele Fragestellungen, die analytisch die kontextuellen Einbettungen ebenenspezifischer Handlungen adressieren, weitgehend unfruchtbar. Auf die problematische Gleichsetzung von Multi-Level-Governance mit hierarchischen Ordnungssystemen – und damit der Verwaltungsordnung – wurde bereits in einschlägigen Grundlagenaufsätzen hingewiesen (Benz, 2004). Richtig ist, dass die typischerweise auf höheren Ebenen an-

gesiedelten Akteur\*innen tendenziell allgemeinere Angelegenheiten in Bezug auf größere Organisations- und Gebietseinheiten verantworten und somit relevante (Macht-) Kontexte für eine Vielzahl anderer Akteur\*innen (insb. Schulen) darstellen. Aus dem Blick gerät aber, dass sie auch selbst als Akteur\*innen in einer ihren Handlungsspielraum strukturierenden Umwelt operieren. So betrachtet bleibt dann fraglich, woraus sich die relevanten Kontexte generieren, die als (Makro- und Meso-)Randbedingungen das Handeln von bisher strikt auf der Makro- bzw. Meso-Ebene angesiedelten Akteur\*innen wie der Schulaufsicht und den Schulträgern beeinflussen.

Wenn also auch grenzüberschreitende Handlungskoordination zwischen den Ebenen mitsamt des Entscheidungshandelns von Bildungspolitik, Schulaufsicht oder Schulträger verstanden und erklärt werden soll, sollte das gängige Verständnis des Mehrebenensystems Schule analytisch flexibilisiert werden. Einen hilfreichen Ansatz stellt das ebenfalls eine Mehrebenenstruktur aufweisende *Modell der soziologischen Erklärung* (Greve et al., 2009) dar. Gegenüber der in der Educational-Governance-Perspektive vorherrschenden Abbildung einer hierarchischen (Mehrebenen-)Struktur des Systems Schule erfüllt das Makro-Mikro-Makro-Modell<sup>1</sup> der soziologischen Erklärung vielmehr eine analytische (Sortier-)Funktion (Esser, 1993). Dabei ist es theoretisch offen und hilft dabei, eine möglichst adäquate Beschreibung der Beschaffenheit des Gegenstands unter Berücksichtigung der grundsätzlichen Modellparameter vorzunehmen.

Zunächst braucht es hier ein Verständnis über die Logik der Situation, also die Angabe darüber, inwiefern (makro-)strukturelle Gegebenheiten wie Institutionen, kulturelle Werte, materielle Ressourcen oder auch Netzwerke die Handlungsoptionen des Akteurs strukturieren. Darüber hinaus ist zu ermitteln, wie der Akteur angesichts eines derart beschaffenen Kontexts typischerweise orientiert ist (z. B. ist dieser als streng regeltreuer Homo Sociologicus oder auch rational-kalkulierender Homo Oeconomicus aufzufassen), die situativ relevanten Kontextmerkmale wahrnimmt und daraufhin eine Handlungsalternative wählt. Möchte man zudem über die Erklärung einzelner Handlungen hinaus wiederum Makro-Phänomene wie den Wandel von Bildungsorientierungen oder Prozesse der Diffusion von Organisationsmodellen (z. B. des gebundenen Ganztags) analysieren, bedarf es noch des Schrittes der Aggregation individueller Entscheidungen zu eben jenen kollektiven Effekten (vgl. vertiefend: Esser, 1999).<sup>2</sup>

Der wesentliche Vorteil einer solchen abstrakteren Modellierung ist, dass Schulträger nicht mehr nur auf eine intermediäre Position im Mehrebenensystem Schule be-

---

1 Meso-Ebenen können je nach Modellierung des Analyseproblems mit einzogen werden. So kann etwa angenommen werden, dass Makro-Aspekte wie übergreifende gesetzliche Regelungen auslegungsbedürftig sind und dem handelnden Akteur auf der Mikro-Ebene (z. B. der Schulleitung) durch intermediäre Meso-Akteur\*innen wie die Schulaufsicht oder den Schulträger vermittelt werden.

2 Wie sich bereits hier andeutet, ist die Frage, was denn das aus dem Einzelhandeln aggregierte Makro genau ist, nicht einheitlich zu beantworten. Generell sind es kollektive Phänomene, zu denen etwa das relative Vorkommen von spezifischen Organisationstypen (z. B. Integrierte Gesamtschulen) in Subpopulationen oder Regionen, der Wandel von Einstellungen und Regeln in ganzen Gesellschaften oder auch relativ stabile Beziehungsmerkmale zwischen zwei Akteur\*innen, wie pädagogische Arbeitsbündnisse, gehören.

schränkt bleiben. Vielmehr können sie je nach Fragestellung mal als (z. B. für Schulen) relevante Kontextbedingung (und damit dann als Makro) oder selbst als Akteur\*innen (also als Mikro), die in einer z. B. durch Erwartungen der Schulen (hier dann das Makro) geprägten sozialen Situation handeln, begriffen werden. Zudem erlaubt eine solche Modellierung perspektivisch die Analyse von sozialen Prozessen (z. B. die Entwicklung von Alignment zwischen Schulen und Schulverwaltung; Hermstein & Berkemeyer, 2023) über die Zeit und ist ferner adaptiv für die Berücksichtigung analytisch wichtiger Zwischenebenen. So können etwa Einflüsse von politischen Führungspersonen (z. B. von kommunalen Beigeordneten oder Bürgermeister\*innen), die in ihren kommunalpolitischen Agenden Schule unterschiedlich adressieren, systematisch einbezogen werden.

Mit Blick auf die hier interessierenden Fragen danach, welche Art von Schulträgerhandeln als Führungshandeln verstanden werden kann, unter welchen Bedingungen schulträgerseitiges Führungshandeln erwartbar wird und inwiefern Führung überhaupt vom Schulträger verlangt wird, ergeben sich aus der Umstellung auf eine so verstandene Mehrebenenstruktur interessante Erkenntnismöglichkeiten, die zukünftig gegenstandsorientiert zu beschreiben wären.

Um das Potenzial dieser Perspektive beispielhaft zu skizzieren, ließe sich unter Berücksichtigung variabler (Makro-)Kontextmerkmale (z. B. Finanzlage, Zusammenwirken mit Schulaufsicht und Wohlfahrtsträgern, Organisationsgrad der kommunalen Schulen) in Verbindung mit inneren Merkmalen (z. B. kommunalpolitische Verhältnisse, Expertise in den Fachabteilungen, Kommunikationskulturen) erklären, wieso manche Schulträger nicht führend, sondern zögerlich und abwartend agieren. Auf der anderen Seite könnte die Relevanz von Schulträgerhandeln (z. B. Umfang und Qualität der Ressourcenbereitstellung, Durchführung von Verfahren sowie von Qualifizierungsmaßnahmen und Fachtagen) im Sinne von Makro-Faktoren für die Entfaltung von Präferenzen und Maßnahmen der Einzelschulentwicklung untersucht werden.

In jedem Fall wird so ein Weg zum Verständnis der vielfältigen Abhängigkeiten und den sich zuweilen abrupt wandelnden Umwelterwartungen geebnet, an denen sich Schulträger auszurichten haben. Denn erst wenn man die Komplexität im Mehrebenensystem der Schulgovernance zu beschreiben imstande ist, also die problemspezifische Beschaffenheit der Situationslogik in Verbindung mit den Handlungsorientierungen des Schulträgers, lässt sich angeben, was Führung von Schulträgern bedeutet.

### **3 Führung – (k)ein Aspekt des Schulträgerhandelns**

Während mit Blick auf Schulleitungen eine anhaltende und facettenreiche Diskussion um Führungsaufgaben und -stile geführt wird (Bonsen, 2019; Klein & Schwanenberg, 2020), ist es mit Blick auf kommunale Schulträger bisher untypisch, sie mit Führung als spezifischer Form des sozialen Handelns zu assoziieren. Aufgrund des Umstands, dass Schulträger und ihre Schulen nicht als Teile ein und derselben über Mitgliedschaft definierten Organisationseinheit aufgefasst werden können, erscheint

eine simple Übertragung von Führungsbegriffen aus dem Bereich der Schulleitungsforschung, die auf die Beeinflussung von kulturellen Zielen und Werten der Mitglieder der Einzelschule („transformational leadership“) oder das auf Unterricht bezogene Mikro-Management („instructional leadership“) abheben, grundsätzlich nicht möglich.

Ein weiteres dominierendes Merkmal in der Diskussion um Führung im Bildungskontext ist die Personenzentrierung, wobei es im allgemeinen Sinne um die Vorstellung der Verwirklichung einer zweckgerichteten Einflussnahme einer Führungsperson auf eine Person oder eine Personengruppe zugunsten eines kollektiven Ziels geht (Rolff, 2009). Bezogen auf Schulträger ist die personelle Repräsentation hier im Vergleich zur Einzelschule relativ unbeständig variabel (z. B. mal die Leitung der Schulverwaltung, mal die Leitung der IT-Verwaltung, mal die Leitung des Jugendamts) und die möglichen Ziele der repräsentierenden Personen tendenziell arbiträr. Darüber hinaus werden zwar zumeist einzelne Schulleitende (seltener Untergruppen oder die gesamte Schulgemeinde) vom Schulträger adressiert, aber im Grunde handelt es sich um Interaktionen korporativer Akteur\*innen.

Bereits die begriffliche Analyse verdeutlicht die allenfalls partielle Übertragbarkeit von Führungskonzepten auf das Handeln von Verwaltungs- und Steuerungsebenen, wie sie Schulträger oder die Schulaufsicht im Mehrebenensystem Schule darstellen. Schulträger können im Außenverhältnis nicht auf die institutionellen Vorzüge organisationaler Gebilde mit gewissen hierarchischen Weisungsbefugnissen aufbauen. Ihr Verhältnis zu Schulen mitsamt der (sozial-)pädagogischen Institutionen des Ganztags und der Schulsozialarbeit, den Lehrer\*innen- und Elternvertretungen sowie der Schulaufsicht ist von strukturellen Interdependenzunterbrechungen und der Aufgabe der Interdependenzbewältigung geprägt (Schimank, 2010), eine zentrale Einsicht auch der Educational-Governance-Perspektive.

Die angeführten, auch institutionell definierten, Interdependenzunterbrechungen schränken Einflussmöglichkeiten, die es im Sinne einer längerfristigen und auf substanzielle personelle oder soziokulturelle Beeinflussung gerichteten Führung bräuchte, strukturell ein. Entsprechend können – und das nicht erst seit dem Aufkommen der Reformidee Schulautonomie (Altrichter & Rürup, 2019) – Beeinflussungen zwischen den beteiligten Akteur\*innen legitimerweise abgewehrt werden.

Trotz oder gerade wegen dieser strukturbedingten Differenzen zwischen Führung im Kontext der Einzelschule und Führung im Systemkontext erscheint es fruchtbar zu fragen, welches Führungsverständnis die Verhältnisse in der Konstellation der Ebeneninterdependenz hinreichend treffend beschreibt. Der seit längerem verstorbene langjährige Hamburger Staatsrat und Vorsitzende verschiedener Amtschefkommissionen der Kultusminister\*innenkonferenz, Hermann Lange, skizziert ein auf Bildungspolitik und -administration bezogenes Verständnis von Führung, das die geteilten Zuständigkeiten adressiert und von einer wechselseitigen Anregung zur Entwicklung ausgeht (Lange, 2008). Dabei hebt er auch, im Sinne einer aktiven und koordinierenden Mitwirkung, die zukünftig weiter ausdifferenzierende (Führungs-)Rolle von Kommunen für die inhaltliche Gestaltung von Schule und Schulpolitik hervor.

An diese Überlegungen anknüpfend sollte Führung im Zusammenhang mit Schulträgerhandeln entsprechend auf einem differenzierten Begriffsverständnis fußen, das auch angesichts der Mehrebenenstruktur des Systems Schule im Rahmen von Governance gedacht werden muss. Daher trifft wohl eher ein Verständnis von „Führung im System der Governance“ (Baecker, 2019) den Kern der Sache. Führung in einem System von Governance reflektiert die Abhängigkeiten zwischen den aufeinander angewiesenen Organisationen, eben weil sie in heterarchische – sprich durch Selbststeuerung und Abgrenzungsfähigkeiten der Bildungsakteur\*innen geprägte – Verhältnisse der wechselseitigen Kontrolle eingebettet sind (ebd., S. 9). Anders als es gängige Modellierungen des Mehrebenensystems Schule bisher etwas missverständlich suggerieren (vgl. Kap. 2), sind hier eben nicht strikte Hierarchien identifizierbar. Ohne diese strukturbezogene Reflexion der strukturellen Abhängigkeit wäre eine verantwortungsbewusste und gestaltungsorientierte Führung nicht denkbar, da sie essenziell für die Wahrnehmung und Nutzung von Unabhängigkeitschancen ist, die den Akteur\*innen im System der Governance immer bleiben. Chancen auf Unabhängigkeiten wahrzunehmen und ggf. zu steigern meint, im Netzwerk von Abhängigkeitsbeziehungen derart Einfluss zu nehmen, dass mehr Möglichkeiten zur Gestaltung der eigenen Handlungsbedingungen zur Auswahl stehen. Etwa wenn Schulen so auf den Schulträger einwirken, dass Ausstattungsstandards, die Schulbauleitlinie oder der IT-Warenkorb pädagogisch sinnvoller definiert oder flexibilisiert werden, um einzelschulische Wahloptionen zu erzielen. Auf der anderen Seite benötigt der Schulträger auch die Legitimation hinsichtlich der pädagogisch-schulorganisatorischen Sinnhaftigkeit von Maßnahmen von Schulen und Schulaufsicht. Unabhängigkeitschancen gilt es sich zu erarbeiten, um im Rahmen von materiellen Beschränkungen (z. B. durch die kommunale Kämmerei) und positiven Ansprüchen der Schulen (z. B. hinsichtlich fachlich-pädagogisch begründeter Raum- und IT-Standards) Gestaltungsspielräume für Schulträger zu identifizieren und wahrnehmen zu können.

Angesichts dieser strukturellen Ausgangslage in Governance-Kontexten eignet sich ein gewöhnliches, auf individueller Autorität und sachlicher Eindeutigkeit beruhendes Führungsverständnis zur Beschreibung des Schulträgerhandelns nicht. Schulträger existieren vielmehr in der komplexen und schnelllebigen Welt der postheroischen Führung, in der Gewinne und Verluste stets simultan auftreten und auf Heldengeschichten weitgehend verzichtet werden muss (Baecker, 2015). Vielmehr muss auf die Weisheit und Stärke der Akteurskonstellation gesetzt werden. Die oben entfaltenen Abhängigkeiten im System sind so gelesen positive Umstände, da sie im Sinne von Unsicherheitsabsorption als Quelle von Handlungsorientierungen fungieren, was sich dann praktisch vor Ort beispielsweise als kollaborative Planung von Schulbaumaßnahmen zeigt. Schulträger können dann nicht mehr – wenn sie es jemals waren – alleinige Helden der kommunalen Schulentwicklung sein oder sich als solche inszenieren, sondern sind vielmehr zentraler Baustein einer heldenhaft zusammenwirkenden, ihre Abhängigkeiten und mannigfaltigen Wissensreservoirs produktiv aufgreifenden kommunalen Bildungslandschaft.

## 4 Zukunftsfelder des (Führungs-)Handelns kommunaler Schulträger

Zwei Arten von Beiträgen der Schulträger zum Schulsystem lassen sich unterscheiden (Hermstein, 2021). Regulative Beiträge der Schulträger bestehen insbesondere im Bereich der Schulentwicklungsplanung in der angemessenen Umsetzung schulpolitischer Beschlüsse über schulorganisatorische Maßnahmen. Hierdurch wirken Schulträger direkt in die pädagogisch-schulorganisatorische Wirklichkeit der Einzelschulen hinein. Jenseits dieser organisatorischen Strukturgestaltung vermag der Schulträger die Schulwirklichkeiten der Einzelschulen mitzusteuern, etwa durch die Regulierung schulinterner Mittelbewirtschaftung, die Erprobung neuer Managementmodelle<sup>3</sup>, die Zurechnung pädagogischer Reformen (z. B. Inklusion und Ganztag) oder das Zusammenwirken von Schulen und außerschulischen Partner\*innen.

Hinsichtlich der zweiten Beitragsart, den materiellen Beiträgen, ist zwischen fortlaufenden sachlichen Ausstattungsmerkmalen der Schulen sowie Investitionsleistungen, wie etwa schulbaulichen Erweiterungen oder digitalen Raumkonzepten, zu unterscheiden.

Die beiden Beitragsarten sind nicht immer trennscharf abzugrenzen, da Entscheidungen für bestimmte Ausstattungs- und Investitionsleistungen auch regulative Aspekte der Kooperation und Umsetzung von gesetzlichen Anforderungen berühren. Zwei aktuelle Zukunftsfelder der Schulentwicklung, die ohne die Beiträge des Schulträgers nicht zu denken sind, stehen exemplarisch hierfür: zum einen die Digitalisierung von Schulen, zum anderen die einem Rechtsanspruch genügende Etablierung ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. Für beide Zukunftsfelder wird skizziert, welche Erwartungen an Führung durch Schulträger unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur des Systems Schule gestellt werden sollten.

Seit Jahren wird in bildungspolitischen Strategiepapieren (z. B. KMK, 2021) und wissenschaftlichen Diskursen (z. B. Heinen & Kerres, 2017) betont, dass digitale Transformationsprozesse das deutsche Schulsystem herausfordern. Allerdings blieb im Kontext der Konzentration auf die Rolle der Einzelschulen die Unterstützung und Einbeziehung von Schulträgern oft unbeleuchtet, obwohl sie als bereitstellende Instanzen der sächlichen Ausstattungsmerkmale entscheidende Akteure im Prozess der Digitalisierung des Schulwesens sind (Middendorf, 2020). Sie beeinflussen damit zugleich zentrale Parameter für die innere Schulentwicklung.

Hinsichtlich der Dynamik und der Geschwindigkeit von Digitalisierungsprozessen sind mit den scheinbar äußeren Schulangelegenheiten oftmals komplexe Fragestellungen verbunden, die deutlich über die Beschaffung von Technik wie digitalen Tafeln oder Endgeräten hinausgehen. Die Bereitstellung einer digitalen Infrastruktur und di-

3 Ein wichtiger, aber durchweg vernachlässigter Aspekt ist dabei die technische wie personelle Infrastruktur in den Schulsekretariaten, deren Beiträge für das Schulmanagement nicht einmal hinreichend thematisiert werden, aber ebenso im Aufgabengebiet der kommunalen Schulträger liegen.



gitaler bzw. offener Bildungsressourcen berührt nicht nur technische Fragen zur Wartung von Geräten oder zum Datenschutz (Rau & Geritan, 2021) sondern rahmt zugleich den pädagogischen Handlungsspielraum (Döbeli Honegger et al., 2018).

Nicht weniger komplex sind die Herausforderungen für kommunale Schulträger im Kontext der Umsetzung der Ganztagschulreform im Primarbereich. Neben der grundlegenden, aber mit Blick auf den Rechtsanspruch zum Schuljahr 2026/2027 in vielen Kommunen ungelöste Aufgabe, quantitativ ausreichenden Schulraum in angemessener Qualität zu schaffen, liegt das wahrscheinlich ungleich drängendere Problem in der Bereitstellung qualifizierter personeller Ressourcen sowie der Förderung kooperativer Schulteams. Ebenso wie für das Personal in der Schulsozialarbeit leisten Schulträger kommunale Eigenanteile zur Finanzierung der im Offenen Ganztag tätigen Personen, die zumeist über die freien Wohlfahrtsträger angestellt werden und nur (noch) teilweise pädagogische Fachkräfte sind (Danner & Sauerwein, 2023). Hier sind kommunale Schulträger in multipler Weise in Mehrebenenkonstellationen aktiv, um attraktive(re) Arbeitsbedingungen sowie Kapazitäten für Qualifizierungsmaßnahmen an Berufskollegs (z. B. im Rahmen der Praxisintegrierten Erzieher\*innenausbildung für den Kita- und OGS-Bereich) zu schaffen.

Parallel lässt sich ein zunehmender Wettbewerb um pädagogisches Personal feststellen. Hier konkurrieren die verschiedenen einstellenden Instanzen mit ungleichwertigen Stellen um die gleichen Personen. In Nordrhein-Westfalen etwa schafft das Land neue Optionen für Personal mit Studienabschlüssen in Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit, z. B. mit dem Erlass „Sozialpädagogische Fachkräfte in der Schuleingangsphase“ (MSB NRW, 2018). Solche Landesstellen sind häufig unbefristet und besser bezahlt, wodurch ein Transfer der Qualifizierten vom Ganztag, bzw. von den freien Wohlfahrtsträgern und Kommunen, in unterrichtsnahe Tätigkeitsfelder gefördert wird. Ein womöglich nicht intendierter, gleichwohl aber akzeptierter und Zielkonflikte mit sich bringender Nebeneffekt.

Gerade in derart von technologischem wie konzeptionellem Wandel geprägten Zukunftsfeldern wie der Förderung digitaler Bildung durch die Digitalisierung von Schule sowie der Gestaltung qualitativ hochwertiger Ganztagsangebote ist die Wahrnehmung der eigenen Rolle kommunaler Schulträger im Governance-Geflecht zwischen den Akteur\*innen aus Bildungsverwaltung, Bildungspraxis, Bildungswissenschaft, externer Expertise (z. B. Architekturbüros) und IT zentral. Die damit einhergehende Komplexität, mit der sich Schulträger konfrontiert sehen, sollte nicht vorschnell ausgeblendet werden, sondern vielmehr selbst aktiv gefördert werden. Führung in einem System der Multi-Level-Governance bedeutet, zunächst einen Überschuss an Handlungsmöglichkeiten zu produzieren, die eigenen Abhängigkeiten also temporär zu steigern, um sich eigene Unabhängigkeitschancen in mühsamen Aushandlungsprozessen zu erarbeiten. Nur so können Schulträger adaptiv auf die pädagogischen und schulorganisatorischen Bedürfnisse in den Einzelschulen reagieren und Orientierung für das eigene Handeln, z. B. die Planung von Baumaßnahmen oder die Beschaffung von Schulausstattung, gewinnen.

Dabei sind Schulträger dazu angehalten, die Komplexität turbulenter Umwelten für die Wahrnehmung eigener Unabhängigkeits- und Gestaltungschancen aktiv und kundig zu registrieren, anstatt sie zu ignorieren. Dies gelingt unter ständigem Reformdruck nur, wenn sich Schulträger auf transprofessionelles Zusammenwirken insbesondere mit den pädagogischen Ebenen einlassen, ohne dabei zu vergessen, dass nicht alle Abhängigkeiten gleichermaßen bedient werden können und Schulen dennoch pädagogisch anschlussfähige Entscheidungen samt ihrer Umsetzung erwarten. Ansonsten kommt es zu einem doppelt negativen Effekt: begrenzte eigene Überlebenschancen (abzulesen an schrumpfender Demografie und zunehmenden Privatschulanteilen; vgl. Edelstein & Hermstein, 2022; Kann, 2022) und eine sinkende (Ausstattungs-)Qualität sowie Entfremdung vom Schulträger in den Schulen.

Ein wie oben entfaltetes Verständnis postheroischer Führung basiert erstens auf schulträgerseitig aufzubauenden Wissensbeständen, die eine Perspektivenübernahme im Austausch mit den pädagogischen Ebenen ermöglichen, und muss zweitens von der Einsicht getragen sein, dass Erfolge, etwa der Beschluss über die Ausstattungsmerkmale digitaler Klassenzimmer, stets dem kommunalen Governance-System zuzurechnen sind und Schulträger entsprechend Anerkennung für die kollektiven Orientierungsleistungen zeigen sollten.

Neben den Faktoren des Wissens, der Abhängigkeitsbereitschaft und der postheroischen Führungsfähigkeit wird aber gerade in Bezug auf das Schulträgerhandeln die Bedeutung von (insbesondere finanziellen) Ressourcen evident. Analysen zur Ökonomie des Schulsystems sollten zukünftig Aufschluss darüber geben, inwiefern variable Ressourcenausstattungen die Logik der Situation strukturieren, Führungshandeln in der Bildungsverwaltung fördern oder gar behindern und mitunter Blockaden im Mehrebenensystem Schule auslösen.

## 5 Fazit und Ausblick

Fraglos wird die zukünftige Schulsystementwicklung verstärkt von der Handlungsfähigkeit der Schulträger geprägt sein. Dabei geht es nur zum Teil um die Fortführung und Weiterentwicklung des Reformprogramms Kommunale Bildungslandschaften mit den drei Kernaspekten Netzwerke, Bildungsmanagement und Monitoring. Kaum eines der strukturbildenden Reformvorhaben der vergangenen Jahre kommt ohne die essenziellen Beiträge der kommunalen Schulträger aus. Sie beeinflussen und gestalten Handlungsfelder mit enormer gesellschaftspolitischer Relevanz. Neben den bereits dargestellten Zukunftsfeldern gehören dazu auch die Integration zugewanderter Schüler\*innen, der Kinderschutz in Bildungsinstitutionen, die Adressierung von Familien als Bildungspartner\*innen, Beratungs- und Informationsangebote an Bildungsübergangenen, die Inklusion von Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie das Zusammenwirken von Schule und Jugendhilfe.

Womöglich helfen die in diesem Beitrag vorgeschlagenen Begriffe und Konzepte, das Handeln von Schulträgern zukünftig besser verstehen und analysieren zu können. Es

wird sich empirisch nachweisen lassen müssen, ob ein analytisch zu modellierendes Mehrebenensystem das Schulsystem (und auch die Wirkungen und das Handeln von Schulträgern) in seiner Komplexität besser beschreibt und erklärt als die bisherigen Ansätze. Zudem wäre zu prüfen, ob ein postheroisches, die vielfältigen Abhängigkeitsbeziehungen im Schulsystem konstruktiv aufgreifendes Führungsverständnis wirklich die kommunale Situation angemessen erfasst und zu besseren Ergebnissen in den Zukunftsfeldern der Schulentwicklung führt. Es bleibt zu hoffen, dass auf Fragen dieser Art zukünftig vermehrt Forschungsanstrengungen folgen.

## Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Rürup, M. (2019). Transformationen der Schulautonomie-Politik. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 369–382). Beltz.
- Arbeitsgruppe „Lernen vor Ort“. (2016). *Kommunales Bildungsmanagement als sozialer Prozess. Studien zu „Lernen vor Ort“*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12442-7>
- Baecker, D. (2015). *Postheroische Führung – Vom Rechnen mit Komplexität*. Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08431-8>
- Baecker, D. (2019). Führung im System der Governance. In A. Wesenauer, J. Oberneder & P. Reinbacher (Hrsg.), *Wie Governance gelingen kann. Auf der Suche nach Antworten mit Dirk Baecker und Friedrich Glasl* (S. 1–19). Springer Gabler. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24114-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24114-8_1)
- Benz, A. (2004). Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen* (2. Aufl., S. 125–146) VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8_7)
- Berkemeyer, N. (2011). Der Schulträger als „neuer“ Motor der Schulentwicklung. Erfahrungen und Perspektiven. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 419–434). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berkemeyer N., Bos W., & Hermstein, B. (Hrsg.). (2019). *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends*. Beltz Juventa.
- Bildungskommission NRW. (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Luchterhand.
- Bonsen, M. (2019). Schulleitung und reformierte Steuerung In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends*. (S. 383–396). Beltz.
- Brüggemann, C., Hermstein, B., & Nikolai, R. (2023). Bildungskommunen: Zur Reform kommunaler Bildungspolitik und -verwaltung. In C. Brüggemann, B. Hermstein & R. Nikolai (Hrsg.), *Bildungskommunen. Bedeutung und Wandel kommunaler Politik und Verwaltung im Bildungswesen* (S. 7–32). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:26500>
- Danner, A. & Sauerwein, M. (2023). Pädagogische Lai\_innen im Ganzttag. Mythos Öffnung der Ganzttagsschule. *Sozial Extra*, 47, 311–315. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00628-x>
- Döbeli Honegger, B., Hielscher, M., & Hartmann, W. (2018). *Lehrmittel in einer digitalen Welt. Expertenbericht im Auftrag der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (ilz)*. [https://www.ilz.ch/sites/default/files/inline-files/Expertenbericht-Lehrmittel-in-einer-digitalen-Welt\\_2018-11-12.pdf](https://www.ilz.ch/sites/default/files/inline-files/Expertenbericht-Lehrmittel-in-einer-digitalen-Welt_2018-11-12.pdf)

- Edelstein, B., & Hermstein, B. (2022). Editorial zum Schwerpunktthema: Governance im Schulsystem unter dem Eindruck demografischen Wandels. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114 (2), 127–134. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.02.01>
- Esser, H. (1993). *Soziologie – Allgemeine Grundlagen*. Campus Verlag.
- Esser, H. (1999). *Soziologie – Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Campus Verlag.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule – Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Greve, J., Schnabel, A., & Schützeichel, R. (2009). Das Makro-Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung – zur Einleitung. In J. Greve, A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), *Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung* (S. 7–17). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91774-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91774-0_1)
- Hebborn, K. (2012). Perspektiven Kommunalen Bildungspolitik. Die kommunale Bildungslandschaft – ein Entwicklungskonzept für qualitative Bildungsentwicklung, Beratung und Übergänge in den Kommunen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 2/2012, 293–301. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2012-3-293>
- Heinen, R., & Kerres, M. (2017). „Bildung in der digitalen Welt“ als Herausforderung für Schule. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (2), 128–145. <https://www.waxmann.com/artikelART102178>
- Hermstein, B. (2021). Zur Unterstützung von Einzelschule und Schulentwicklung durch kommunale Schulträger. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven* (S. 215–236). Wbv Verlag. <https://dx.doi.org/10.3278/6004853w>
- Hermstein, B. (2022). *Der Wandel regionaler Schulangebote: theoretische und empirische Analysen zur Rolle kommunaler Schulträger*. Thüringer Universitäts- und Landesbibliothek. [https://www.db-thueringen.de/receive/dbt\\_mods\\_00056824](https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00056824)
- Hermstein, B., & Berkemeyer, N. (2023). Alignment und Ko-Konstruktion in der Bildungsgemeinschaft. Hypothesen zur Bedeutung von Interessen, Motivation und Normen. *Empirische Pädagogik*, 37 (2), 48–66.
- Kann, C. (2022). Steuerung der Schulentwicklung bei rückläufigen Schüler\*innenzahlen als Erklärungsansatz für divergierende Entwicklungen des Privatschulwesens – Top-down vs. bottom-up am Beispiel von Mecklenburg Vorpommern und Thüringen nach der Wiedervereinigung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114 (2), 205–215. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.02.07>
- Klein, E.D., & Schwanenberg, J. (2020). Ready to lead school improvement? Perceived professional development needs of principals in Germany. *Educational Management, Administration & Leadership*, 50 (3), 371–391. <https://doi.org/10.1177/1741143220933901>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf)
- Kussau J., & Brüsemeister, T. (2007). *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühnlein, G., & Klein, B. (2011). Kommunale Bildungslandschaften. In H.J. Dahme & N. Wohlfahrt (Hrsg.), *Handbuch Kommunale Sozialpolitik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92874-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92874-6_13)
- Middendorf, W. (2020). *Auf dem Weg zu einem digital gestützten Lernen – Hindernisse und Überlegungen zu ihrer Überwindung*. <https://doi.org/10.25656/01:20693>

- MSW NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2018). *Sozialpädagogische Fachkräfte in der Schuleingangsphase*. Runderlass vom 08.06.2018. <https://bass.schul-welt.de/Inhalt/17868.htm>
- Niedlich, S. (2020). *Neue Ordnung der Bildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27206-7>
- Rau, F., & Geritan, A. (2021). Auf dem Weg zu Digital souverän agierenden Schulen: Erste Erfahrungen und Erkenntnisse eines entwicklungsorientierten Modellschulprojektes. *Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 44, 160–184. <https://doi.org/10.21240/mpaed/44/2021.11.02.X>.
- Rolff, H.-G. (2009). Führung als Gestaltung und ihre Bedeutung für die Schulreform. *DDS – Die Deutsche Schule*, 101 (3), 253–265. <https://www.waxmann.com/artikelART100231>
- Schimank, U. (2010). *Handeln und Strukturen: Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Beltz Juventa.
- Weiß, W.W. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften: Chancen, Risiken und Perspektiven*. Beltz Juventa.
- Zymek, B., Sikorsky, S., Franke, T., Ragutt, F., & Jakubik, A. (2006). Die Transformation regionaler Bildungslandschaften. Vergleichende Analyse lokaler und regionaler Schulangebotsstrukturen in den Städten Münster, Recklinghausen, Bochum und dem Kreis Steinfurt 1995–2003. In W. Bos, G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 14, S. 195–220). Beltz Juventa.

*Björn Hermstein*, Dr., Professor für Bildungssoziologie in der Sozialen Arbeit an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften.

E-Mail: [b.hermstein@ostfalia.de](mailto:b.hermstein@ostfalia.de)

Korrespondenzadresse: Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Herbert-Meyer-Straße 7, 29556 Suderburg

Kathrin Dederling & Lea Kallenbach

## Das Führungsverhalten von Schulaufsicht

### Eine empirische Annäherung

---

#### Zusammenfassung

*Der Beitrag geht der Frage nach, auf welche Weise die Schulaufsicht ihre Führungsaufgabe gegenüber den ihr nachgeordneten Schulen ausübt. Die Ergebnisse aus einer standardisierten Befragung von und leitfadengestützten Interviews mit Mitarbeitenden der Schulaufsicht, die in einer explorativen Studie in vier Bundesländern mit unterschiedlicher Organisation der Schulaufsicht gewonnen wurden, weisen auf die Bedeutung transformationaler, partizipativer und konsultativer sowie von Elementen transaktionaler Führung hin.*

*Schlüsselwörter: Schulaufsicht; Führung; empirische Untersuchung*

#### The Leadership Style of School Supervisors

##### An Empirical Approach

#### Abstract

*This article examines the question of how the school supervisory board fulfils its leadership role in relation to its subordinate schools. The results from a standardized survey and guideline-based interviews of school supervisory staff, which were obtained in an exploratory study in four federal states with different school supervisory organizations, point to the importance of transformational, participative and consultative leadership, as well as elements of transactional leadership.*

*Keywords: school supervision, leadership, empirical study*

## 1 Einleitung

Die Implementierung neuer Steuerungsvorstellungen im Bildungsbereich hat in den letzten Jahren vielfältige Veränderungen mit sich gebracht, die auch den Auftrag der Schulaufsicht in Deutschland verändert haben (Oelkers, 2017). Der Schulaufsicht obliegt nach wie vor die Überwachung der inneren und äußeren Schulangelegenheiten (Avenarius, 2015) und ihre Aufgaben beinhalten dementsprechend die Kontrolle der gesetzlich vorgeschriebenen Vorgaben. Im Sinne der *Fachaufsicht*, die sich auf fachliche und methodische Fragen des Unterrichts und Erziehens bezieht, beaufsichtigt

die Schulaufsicht die Zweckmäßigkeit des Handelns und die Art und Weise der Aufgabenerfüllung der Schulen. Im Sinne der *Rechtsaufsicht*, welche die Rechtmäßigkeit des Handelns der Akteur\*innen zum Gegenstand hat, überwacht die Schulaufsicht das Einhalten der Rechtsordnung durch die Schulen und ahndet Verstöße gegen sie. Im Sinne der *Dienstaufsicht*, die das Aufsichts- und Weisungsrecht der Schulaufsichtsbeamt\*innen gegenüber den nachgeordneten Lehrkräften bezeichnet, beaufsichtigt und bewertet die Schulaufsicht das Verhalten der Lehrkräfte hinsichtlich der Einhaltung der dienstlichen Pflichten (Füssel, 2010). Angesichts einer Stärkung der Eigenständigkeit der Einzelschule als pädagogischem Gestaltungsraum sind zusätzlich allerdings auch die Unterstützung und Beratung der Schulen zu Aufgaben der Schulaufsicht avanciert (Dederig, 2020, 2021). Diese Aufgaben tangieren ein breites inhaltliches Spektrum, das u. a. die Bereiche des Beschwerde-, Konflikt- und Krisenmanagements, der Qualitätsentwicklung, der Steuerung der Personalversorgung, der Personalentwicklung sowie der Vernetzung und Kooperation umfasst. Als spezifische Unterstützungsleistungen, die die Schulaufsicht für Schulen erbringt, lassen sich u. a. die Beratung bzw. das Coaching von Personen, Gruppen oder Gremien, die Bereitstellung von Informationen und Materialien, die Ressourcen-Bereitstellung, die Vernetzung bzw. Netzwerkarbeit (zwischen Schulen und anderen Partner\*innen) und die Ausbildung von Führungspersonal (z. B. bei Neueinstellungen von Schulleitungen) nennen (ebd.). Als den Schulen im Mehrebenensystem des Schulsystems übergeordnete Instanz hat die Schulaufsicht weiterhin eine Führungsaufgabe zu erfüllen, deren Ausübung angesichts der angesprochenen Veränderungen neu auszutarieren ist.

Vor dem Hintergrund dieser Sachlage geht der vorliegende Beitrag der übergeordneten Fragestellung nach, auf welche Weise die Schulaufsicht derzeit ihre Führungsaufgabe gegenüber den ihr nachgeordneten Schulen ausübt. Vor dem Hintergrund existierender Führungskonzepte im Diskurs interessiert zum einen, welche Führungskomponenten (im Sinne von Verhaltensweisen) sich im Führungshandeln von Schulaufsicht zeigen, und zum anderen, auf welche Führungskomponenten im Führungshandeln ausdrücklich verzichtet wird.

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen rekurriert der Beitrag auf Befunde einer explorativen Studie, in deren Rahmen in vier zufällig ausgewählten Bundesländern mit unterschiedlichen Organisationsformen von Schulaufsicht (ein-, zwei- und dreistufige Organisation) Mitarbeitende der Schulaufsicht um Einschätzungen ihres Führungsverhaltens gebeten wurden. Dazu wurde einerseits eine standardisierte Befragung unter Mitarbeitenden der Schulaufsicht mittels eines etablierten Instruments der Personalführungsforschung – des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5x Short) – realisiert (dessen Übertragbarkeit auf Führungskräfte aus der Schulaufsicht es zugleich zu prüfen galt); andererseits wurden Interviews mit Leitungspersonen auf Basis eines selbst entwickelten Leitfadens geführt. Der Beitrag liefert erste Erkenntnisse zu einer empirisch bisher nicht untersuchten Thematik.

Im Folgenden werden zunächst jene Führungskonzepte vorgestellt, die sich sowohl in der Personalführungsforschung im Allgemeinen als auch in der Schul- und Schulentwicklungsforschung bei der Untersuchung von Schulleitungen im Besonderen durch-

gesetzt haben und deren Hinzuziehung sich aufgrund ihrer generellen Bedeutsamkeit auch bei der Untersuchung von Schulaufsicht als fruchtbar erweisen könnte (Kap. 2). Anschließend werden die Fragestellungen und das methodische Vorgehen der eigenen Studie vorgestellt (Kap. 3), bevor ihre zentralen Ergebnisse zum Führungsverhalten der Schulaufsicht präsentiert werden (Kap. 4). Der Beitrag mündet in einem Fazit und Ausblick (Kap. 5).

## 2 Führungskonzepte in der Schul- und Schulentwicklungsforschung

Zum Führungsverhalten von Schulaufsicht liegen bislang keine empirischen Studien vor. Im schulischen Bereich sind Führungskonzepte in den letzten Jahren jedoch mit Blick auf die Leitungspersonen von Schulen breit rezipiert und empirisch untersucht worden. In der Literatur werden – mitunter in Gegenüberstellung – verschiedene Verhaltenskonzepte diskutiert, etwa der autoritäre und der kooperative Führungsstil, die Mitarbeiter\*innen- und die Aufgabenorientierung, Organisations- und Managementkonzepte sowie Leadership-Modelle (u. a. „Transformational“, „Instructional“, „Shared/Distributed Leadership“, vgl. Kronsfoth et al., 2018; Tulowitzki & Pietsch, 2020). Darüber hinaus finden sich integrative Ansätze; z. B. das Konzept der integrativen Führung (Ercan et al., 2021) oder des Leadership for Learning (Tulowitzki & Pietsch, 2020).

Zur Untersuchung des Führungsverhaltens der Schulaufsicht wird das integrativ entwickelte und empirisch überprüfte „Full Range of Leadership“-Konzept von Avolio und Bass (1991) herangezogen, das bereits an anderer Stelle für den schulischen Kontext bemüht wurde (z. B. Harazd & van Ophuysen, 2011). Das Konzept umfasst die transformationale, transaktionale und passive („laissez-faire“) Führung. Angenommen wird, dass jede Führungskraft sowohl Verhaltensweisen transaktionaler als auch transformationaler Führung in variierendem Umfang zeigt (Bass, 1999). Als weiteres Führungskonzept erachten wir darüber hinaus die partizipative Führung (Harris, 2004; Harris & Spillane, 2008) als für unseren Kontext relevant. Die erwähnten Führungskonzepte werden nun knapp dargestellt:

Im Rahmen des Konzepts der *transformationalen Führung* werden explizit die Erfordernisse von Veränderungen in den Fokus gerückt, wobei sich Führungskräfte als „Change Agents“ verstehen (Bonsen, 2019; Harazd & van Ophuysen, 2011; Tulowitzki & Pietsch, 2020). Transformationale Führung lässt sich in folgende Dimensionen unterteilen:

- 1) *Idealized Influence*: Durch die Beeinflussung von Wert- und Zielvorstellungen der Mitarbeitenden erfüllt die Führungskraft Erwartungen, die sie auch an ihre Mitarbeitenden richtet. Sie erreicht deren Vertrauen, Respekt und Bewunderung.
- 2) *Inspirational Motivation*: Die Führungskraft kommuniziert und vermittelt überzeugende und attraktive Zukunftsvisionen, mit denen sich die Mitarbeitenden identifizieren können.



- 3) *Intellectual Stimulation*: Die Führungskraft regt die Mitarbeitenden u. a. dazu an, bestehende Annahmen oder Verfahrensweisen fortwährend zu hinterfragen und neue Lösungen für Probleme zu finden und zu erproben.
- 4) *Individualized Consideration*: Die Führungskraft erkennt und fördert persönliche Leistungs- und Wachstumsbedürfnisse und -potenziale der Mitarbeitenden.

Das Konzept der *transaktionalen Führung* hingegen kennzeichnet sich durch eine Austauschbeziehung der Führungskraft mit ihren Mitarbeitenden, die hierarchisch organisiert ist. Es lässt sich in drei Dimensionen unterteilen:

- 1) *Contingent Reward*: Die Führungskraft verknüpft erwünschtes Verhalten und insbesondere die Erreichung von Zielen mit entsprechenden Belohnungen. Erwartungen und Ziele werden geklärt und Belohnungen im Falle der Zielerreichung festgesetzt. Entsprechende Absprachen werden durch die Führungskraft eingehalten.
- 2) *Management by Exception active*: Die Führungskraft richtet ihre Aufmerksamkeit auf Fehler und kritische Situationen. Sie kontrolliert die Einhaltung von Standards und wird aktiv, sofern Fehler auftreten, die zu einer Unterschreitung der Standards führen könnten.
- 3) *Management by Exception passive*: Das Führungsverhalten kennzeichnet sich durch eine weitgehende Zurückhaltung der Führungskraft, die erst dann eingreift, wenn Probleme bereits vorliegen. Eine Kontrolle der Prozesse auf mögliche Fehler bleibt aus (Harazd & van Ophuysen, 2011).

Im Gegensatz zu den beiden zuvor skizzierten Konzepten zeichnet sich das Konzept der *passiven (laissez-faire) Führung* durch die Vermeidung bzw. Abwesenheit von Führung selbst in dringlichen Situationen aus. Es wird nicht autoritär agiert, notwendige Entscheidungen werden nicht getroffen und dringende Aktivitäten werden aufgeschoben bzw. verzögert (ebd.).

Das Führungskonzept der *partizipativen Führung* schließlich zielt auf die Etablierung einer Kultur ab, in der sich Mitarbeitende aktiv in die Ausgestaltung von Führung einbringen können (Tulowitzki & Pietsch, 2020). Diese werden in Arbeits- und Entscheidungsprozesse eingebunden und Führungsverantwortung wird auf verschiedene Beteiligte verteilt. In Bezug auf die Organisation Schule soll durch diese Vorgehensweise die interne Kohärenz gestärkt, die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung durch Einzelpersonen gefördert und letztendlich die Effektivität des Steuerungshandelns gesteigert werden (ebd.). Partizipative Führung impliziert eine Abkehr von der Vorstellung einer individuellen, „heroischen“ Führungskraft. In den Fokus von Führungsvorstellungen rücken stattdessen Teamstrukturen, Zusammenarbeit sowie Leitungshandeln aller Mitglieder im System Schule (Schulleitende, Lehrkräfte, weitere Mitarbeiter\*innen, Schüler\*innen) (vgl. Harris, 2004; Harris & Spillane, 2008).

Für die Untersuchung der Schulaufsicht und deren Führungsverhalten erscheint über die vier vorab vorgestellten Führungskonzepte hinaus ein weiteres Konzept berücksichtigungswert, das explizit mit Blick auf die Schulaufsicht entfaltet worden ist: die *supervidierende Führung* (Schmelzer & Löffler, 2020). Dieses Konzept betrachtet die

Führungskraft (Schulaufsicht) als Sparringspartnerin für die eigenständige Schulleitung und beinhaltet die Vorstellung, dass die Schulleitung die Fach- und Führungsprozesse an den Schulen realisiert und Entscheidungen trifft, während die Schulaufsicht die Wirksamkeit von Prozessen und Entscheidungen beobachtet und ein präzises Feedback gibt. Aus einer Metaperspektive heraus sieht die Schulaufsicht andere Dinge als die im schulischen Geschehen verankerte Schulleitung. Sie gibt die Deutungshoheit nicht auf und kann über Empfehlungen hinaus auch Forderungen stellen. Ihr obliegt die „Führung von Führung“, wobei sie die Verantwortung für übergreifende und strategische Fragestellungen zur Sicherung der Schulqualität wahrt (ebd.).

Mitunter quer zu den vorab dargestellten Führungskonzepten liegt die von Schmelzer und Löffler (2020) vorgelegte Auflistung von Modi, die die Schulaufsicht beim Treffen von Entscheidungen aufweisen kann: Dabei denkt und entscheidet die Führungskraft im Modus der *Instruktion* allein und gibt anschließend gut instruierte Anweisungen an Schulen/Schulleitungen, die diese umsetzen (sollen), wohingegen sie sich im Modus der *Konsultation* Rat bei Expert\*innen oder Betroffenen holt, um neue Perspektiven in ihr Nachdenken einfließen zu lassen. Im Modus der *Partizipation* beteiligt die Führungskraft Mitarbeitende an Lösungsprozessen (siehe die Ausführungen zu partizipativer Führung) und im Modus der *Ko-Kreation* bezieht sie Schulen/Schulleitungen beim Denken und Handeln absolut gleichberechtigt in Ideen und in die Verantwortung ein. Im Modus der *Delegation* schließlich gibt die Führungskraft Aufgabenstellungen und Prozessverantwortung komplett an Schulen/Schulleitungen ab und lässt sich nur das Endergebnis mitteilen (ebd.).

### 3 Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Im vorliegenden Beitrag wird erstmals empirisch der Frage nachgegangen, auf welche Weise die Schulaufsicht derzeit ihre Führungsaufgabe gegenüber den ihr nachgeordneten Schulen ausübt. Konkret wird untersucht,

- welche Führungskomponenten (im Sinne von Verhaltensweisen) sich im Führungshandeln von Schulaufsicht zeigen und
- auf welche Führungskomponenten im Führungshandeln von Schulaufsicht explizit verzichtet wird.

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen rekurriert der Beitrag auf Befunde einer explorativen Studie, die zu Beginn des Jahres 2024 in vier Bundesländern durchgeführt wurde. Dabei wurde dem Sachverhalt Rechnung getragen, dass alle Bundesländer über je spezifische Systeme von Schulaufsichtsbehörden verfügen, in denen die Organisation der Instanzen, der schulartspezifischen Zuständigkeiten oder die Zuordnung zur sonstigen Landesverwaltung unterschiedlich geregelt ist. Ein dreistufiger Verwaltungsaufbau in der Schulverwaltung (Oberste, Obere und Untere Schulaufsichtsbehörden) mit einer Beschränkung der Dreistufigkeit auf bestimmte Schulformen existiert heute nur noch in wenigen Ländern. Die Mehrheit der Länder weist eine durchgängige Zweistufigkeit auf und in den Stadtstaaten und dem Saarland findet sich jeweils nur eine einzige Schulbehörde. Somit ergibt sich folgendes Bild:

- dreistufiges Modell: Ministerium – Landesschulämter/Regierungsbezirke – Staatliche Schulämter (vier Länder: Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen und inzwischen auch Schleswig-Holstein),
- zweistufiges Modell: Ministerium – Landesschulamt/Oberschulämter oder Staatliche Schulämter (acht Länder: Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen) und
- einstufiges Modell: Ministerium (vier Länder: Berlin, Bremen, Hamburg, das Saarland) (Bogumil, 2017; Schnell, 2010).<sup>1</sup>

In die Untersuchung wurden alle Organisationsformen einbezogen, um der Breite existierender Varianten gerecht zu werden. Die Frage, inwieweit die ausgewählten ein-, zwei- und dreistufigen Organisationsformen von Schulaufsicht in den verschiedenen Bundesländern miteinander vergleichbar sind, stellte sich bei diesem Zugriff nicht. Die Auswahl der Länder erfolgte zufällig, wobei aus früheren Kontexten bereits bestehende Kontakte genutzt wurden.

### 3.1 Standardisierte Befragung

Das Führungsverhalten der Schulaufsicht wurde zum einen anhand einer standardisierten Befragung von Mitarbeitenden der unteren Verwaltungsebene ermittelt. Diese wurde in der Zeit von Ende Januar bis Mitte Februar 2024 über das Umfragetool LimeSurvey online durchgeführt und basiert auf dem „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short), einem häufig genutzten Erhebungsinstrument zur Erfassung des Führungsstils (Bass & Avolio, 2000). Die Anwendbarkeit dieses Instruments ist für Führungskräfte aus unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems, u. a. für Schulleitungen als Führungskräfte aus dem Schulbereich (Harazd & van Ophuysen, 2011) und für Präsident\*innen und Rektor\*innen als Führungskräfte aus dem Hochschulbereich (Jackenkroll & Scherm, 2017), bereits belegt worden, sodass von einer prinzipiellen Anwendbarkeit auch auf Mitarbeitende der Schulaufsicht als Führungskräfte aus dem Schulbereich ausgegangen wurde.

Genutzt wurde die deutsche Übersetzung des Instruments von Felfe und Goihl (2002) sowie die auf ihr aufbauende, leicht modifizierte Fragebogenversion von Harazd und van Ophuysen (2011). Insgesamt 34 Items zu den Führungskonzepten der transformationalen, der transaktionalen und der laissez-faire-Führung wurden in Anlehnung an Vorarbeiten von Felfe in Selbsteinschätzungen umformuliert und an den Schulaufsichtskontext angepasst. In Tabelle 1 auf der folgenden Seite sind Beispiele für die Dimensionen angegeben. Es wurde ein vierstufiges Antwortformat mit folgender Verbalisierung eingesetzt: 4 = „(fast) immer“, 3 = „häufig“, 2 = „selten“, 1 = „nie“. Mit einem offenen Antwortformat wurden die Befragten um Angaben zu weiteren Aspekten, die ihren Umgang mit Schulen charakterisieren, gebeten. Erfragt wurden zudem die Bundeslandzugehörigkeit sowie demografische Angaben zum Geschlecht und Dienstalter.

<sup>1</sup> Für weitergehende Informationen vgl. Bogumil (2017).

Zur Vermeidung von Reihenfolgeeffekten wurden die Items zu den Führungskonzepten in zufälliger Reihenfolge angezeigt.

Insgesamt haben sich 110 Mitarbeitende der Schulaufsicht beteiligt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 56 Prozent. Die deskriptiven Statistiken wurden mit der Software SPSS 29 berechnet.

Tab. 1: Übersicht über die eingesetzten Skalen

Beurteilung des eigenen Führungsverhaltens von Mitarbeitenden der Schulaufsicht (MLQ, Selbstbeurteilung)	
<i>Transformationale Führung</i>	
Idealized Influence attributed (IIa)	Ich stelle meine eigenen Interessen zurück, wenn es um das Wohl der Schule geht. Ich strahle Stärke und Vertrauen aus.
Indealized Influence Behavior (IIb)	Ich spreche mit den Schulleitungen über ihre wichtigsten Überzeugungen und Werte. Ich betone die Wichtigkeit von Teamgeist und einem gemeinsamen Arbeitsverständnis.
Inspirational Motivation (IM)	Ich spreche mit Begeisterung über das, was erreicht werden soll. Ich formuliere eine überzeugende Zukunftsvision.
Individualized Consideration (IC)	Ich setze mich für die Bedürfnisse, Ziele und Fähigkeiten der Schulleitungen ein. Ich helfe den Schulleitungen, ihre Stärken auszubauen.
Intellectual Stimulation (IS)	Ich prüfe stets aufs Neue, ob zentrale/wichtige Annahmen noch angemessen sind. Ich suche bei der Lösung von Problemen nach unterschiedlichen Perspektiven.
<i>Transaktionale Führung</i>	
Contingent Reward (CR)	Ich mache deutlich, wer für bestimmte Leistungen verantwortlich ist. Ich zeige Zufriedenheit, wenn andere die Erwartungen erfüllen.
Management by Exception active (MbEa)	Ich greife frühzeitig ein, wenn etwas beginnt schief zu laufen. Ich mache andere auf Fehler aufmerksam, damit die Anforderungen erfüllt werden.
Management by Exception passive (MbEp)	Ich beginne mich erst um Probleme zu kümmern, wenn sie wirklich ernst geworden sind. Ich vertrete die Ansicht, dass Probleme erst wiederholt auftreten müssen, bevor man handeln sollte.
<i>Laissez-faire-Führung</i>	
Laissez-faire (LF)	Ich halte mich heraus, wenn wichtige Angelegenheiten anstehen. Ich kläre wichtige Fragen sofort (umkodiert).

Quelle: eigene Darstellung

### 3.2 Leitfadengestützte Interviews

Um eine induktive Ausdifferenzierung des zunächst standardisiert erhobenen Führungsverhaltens zu ermöglichen, wurden zum anderen qualitative Interviews mit Mitarbeitenden in (mittleren/oberen) Leitungspositionen (ein bis zwei Interviews pro Bundesland) geführt. Dabei wurde angenommen, dass Mitarbeitende in (mittleren/oberen) Leitungspositionen ein Überblickswissen über das Führungsverhalten von Mitarbeitenden der unteren Verwaltungsebene besitzen und hierzu berichten können. In der Zeit von Ende Januar bis Mitte März 2024 wurden drei Interviews per Videotelefonie mithilfe des Programmes Webex und zwei Interviews in Präsenz realisiert. Sie dauerten zwischen 60 und 75 Minuten und orientierten sich an einem Leitfaden mit den Themenkomplexen 1) Beruflicher Werdegang des bzw. der Interviewten, 2) Zentrale Aufgaben/Tätigkeiten von Schulaufsicht, 3) Auftrag/Rolle von Schulaufsicht, 4) Führungsverständnis der Schulaufsicht und 5) Umgang der Schulaufsicht mit Schulen/Schulleitungen (im Sinne der Realisierung der Führungsaufgabe und des in dieser Aufgabe bewussten Verzichts auf bestimmte Verhaltensweisen).

Die Tonspuren der Interviews wurden mithilfe des Programmes Webex bzw. anhand eines Audiogerätes aufgezeichnet und im Anschluss in einem einfachen Verfahren (Dresing & Pehl, 2018) transkribiert. Die Auswertung der Interviewtranskripte erfolgte aus Zeitgründen zunächst nur unter dem Fokus auf das in diesem Beitrag thematisierte Führungsverhalten der Schulaufsicht mittels MAXQDA 2022 im Sinne einer Kombination aus strukturierender und zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2022).

Es wurde auf zweifache Weise vorgegangen: Zum einen wurde das Material mithilfe deduktiver Kategorien und Unterkategorien strukturiert, die aus den in Kapitel 2 präsentierten Führungskonzepten (transformationale, transaktionale, passive, partizipative und supervidierende Führung) und Entscheidungsmodi (Instruktion, Konsultation, Partizipation, Ko-Konstruktion und Delegation) abgeleitet wurden. Zum anderen wurden Kategorien und Unterkategorien induktiv, aus dem Material heraus, gebildet, um a) ein Führungskonzept (die *konsultative Führung*) zu ergänzen, b) einen Entwicklungsmodus auszdifferenzieren (die *Instruktion* in *reine Instruktion*, *Instruktion nach Partizipation* und *Instruktion nach Konsultation*) und c) Verhaltensweisen, auf die im Führungshandeln bewusst verzichtet wird, zu beschreiben. Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse wurde durch kommunikative Validierung über einen Peer-Check der Autor\*innen und die Diskussion unklarer Fälle geprüft.

## 4 Ergebnisse zum Führungsverhalten von Schulaufsicht

Im Folgenden werden Ergebnisse der Untersuchung präsentiert. Dabei liegt der Fokus zunächst auf Ergebnissen der standardisierten Befragung, anschließend werden Ergebnisse der Leitfadeninterviews ausgeführt.

#### 4.1 Ergebnisse der standardisierten Befragung

Den Befunden der standardisierten Befragung zufolge wird transformationales Führungsverhalten von den Schulaufsichtsmitarbeitenden am häufigsten bestätigt, gefolgt von transaktionaler Führung. Führungsverhalten im Sinne des *laissez-faire*-Konzepts wurde im Durchschnitt eher selten attestiert. Dies zeigt sich darin, dass die Dimensionen des transformationalen Führungsverhaltens deutlich über dem theoretischen Skalenmittelwert von 2,5 Punkten verortet werden. Dies trifft auch für die Dimension *Contingent Reward* des transaktionalen Führungsverhaltens zu. Das Führungshandeln, das in der Dimension *Management by Exception active* zum Ausdruck kommt, liegt eher im mittleren Bereich (weder Zustimmung noch Ablehnung). In Bezug auf passives Leitungshandeln (*Management by Exception passive* und *laissez-faire*) ist über die Skalenmittelwerte eine ablehnende Einschätzung festzustellen (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Kennwerte der MLQ-Skalen

		<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Transformationale Führung</i>			
1	Idealized Influence attributed (IIa)	3.21	0.44
2	Indealized Influence Behavior (IIb)	3.32	0.52
3	Inspirational Motivation (IM)	3.15	0.54
4	Individualized Consideration (IC)	3.24	0.46
5	Intellectual Stimulation (IS)	3.27	0.40
<i>Transaktionale Führung</i>			
6	Contingent Reward (CR)	3.24	0.55
7	Management by Exception active (MbEa)	2.86	0.47
8	Management by Exception passive (MbEp)	1.91	0.42
<i>Laissez-faire-Führung</i>			
9	Laissez-faire (LF)	1.70	0.42

Quelle: eigene Darstellung.

Die meisten Aussagen, die sich auf transformationales Führungshandeln beziehen, erhalten von den Befragten also sehr hohe Bestätigungswerte. In einigen Fällen werden die Antwortkategorien „häufig“ und „(fast) immer“ von nahezu 100 Prozent der Befragten gewählt. Dies trifft bei drei der vier Aussagen der Dimension *Intellectual Stimulation* zu (bezüglich des Vorschlagens neuer Wege zur Aufgabenbearbeitung, der Suche nach unterschiedlichen Perspektiven bei der Lösung von Problemen und der Anregung von Schulleitungen, Probleme aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten), und gilt bei zwei der vier Aussagen der Dimension *Individualized Consideration* (hinsichtlich der Berücksichtigung der Individualität der Schulleitungen und des Einsatzes für die Bedürfnisse, Ziele und Fähigkeiten der Schulleitungen) sowie bei einer Aussage der Dimension *Idealized Influence attributed* (mit Blick auf das Ausstrahlen von Stärke und Vertrauen). Lediglich bei zwei Aussagen findet sich ein anderes Antwortverhalten: bei der Aussage, jemand zu sein, bei dem die Schulleitungen

stolz sind, mit ihm bzw. ihr zusammenzuarbeiten (65,4 % Zustimmung) und bei der Aussage, jemand zu sein, der bzw. die sich Zeit dafür nimmt, Schulleitungen etwas zu zeigen und ihnen neue Dinge beizubringen (69,1 % Bestätigung).

Beim transaktionalen Führungsverhalten wird einerseits die Aussage, Zufriedenheit zu zeigen, wenn andere die Erwartungen erfüllen, von nahezu allen Befragten (95,3 %) bestätigt. Andererseits zeigt sich hinsichtlich der Aussagen, dass die Schulaufsichtsperson alle Fehler konsequent verfolge (65,5 % Zustimmung) und Abläufe und Prozesse genau beaufsichtige (56,4 % Zustimmung), ein uneinheitliches Antwortverhalten.

## 4.2 Ergebnisse der Leitfadenterviews

In den Aussagen der Interviewpartner\*innen zum Umgang mit Schulleitungen und Schulen im Zuge der Realisierung ihrer Führungsaufgabe finden Verhaltensweisen, die den Dimensionen der *laissez-faire-Führung* zugeordnet werden könnten, keine Erwähnung. Einige Aussagen lassen sich neben anderen Führungskonzepten auch der Dimension *Intellectual Stimulation* der *transformationalen* Führung zuweisen (s. u.), wohingegen zwei der drei Dimensionen der transaktionalen Führung durch die Schilderungen exklusiv tangiert werden.

Alle Interviewpartner\*innen geben an, dass im Sinne des *Management by Exception active* eine Kontrolle der Einhaltung von Standards/rechtlichen Vorgaben und bei Erkennen der Nichteinhaltung bzw. der drohenden Gefahr einer Standardunterschreitung ein Aktivwerden der Schulaufsicht stattfinden. Die Kontrolle erfolgt a) auf regelmäßigen Schulbesuchen der zuständigen Schulaufsichtsmitarbeitenden, wenn diese die Schulen aufsuchen und sich über die Sachlage an den Schulen erkundigen oder diese beobachten, und/oder b) bei der Sichtung der Ergebnisse von Schulen bei (landesspezifischen) Leistungs- und Qualitätsmessungen. Berichtet wird von Prüfungen der rechtmäßigen Verwendung von Ressourcen und der regelkonformen Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben. Ein\*e Interviewpartner\*in erwähnt konkret die formale Überprüfung der Zeugnisse im Grundschulbereich, die an den Schulen stichprobenmäßig durchgeführt wird.

Im Sinne des *Management by Exception passive* verweisen die Aussagen der Interviewpartner\*innen auf ein Eingreifen der Schulaufsicht erst bei Vorliegen von Problemen, etwa im Falle des Vorwurfs von Distanzverletzungen von Lehrkräften gegenüber Schüler\*innen oder bei Dienstaufsichtsbeschwerden von Eltern gegenüber Schulleitungen. Auch wenn sich in Beratungsprozessen (s. u.) zeigt, dass Standards nicht eingehalten werden, wird eingeschritten.

Alle Interviewpartner\*innen berichten zudem von Verhaltensweisen, die der *partizipativen Führung* zugeordnet werden können. Zunächst einmal wird die Relevanz einer direkten und transparenten Kommunikation mit den schulischen Akteur\*innen, insbesondere den Schulleitungen, herausgestellt („Wir legen sehr viel Wert darauf, dass wir einen direkten Draht zu den Schulleitungen ... haben“, IN-3): Diese wird als Vor-

aussetzung bzw. Mittel für eine gute Umsetzung der Führungsaufgabe gesehen. Schulleitungen und Schulen, in einigen Fällen auch Schulträger, werden auf vielfältige Weise in Arbeits- und Klärungsprozesse einbezogen. Dazu werden unterschiedliche Formate zum (regelmäßigen) Austausch etabliert. In ihnen werden Sachverhalte verhandelt, Interessen austariert, Konflikte geklärt und Lösungen gefunden („Und da sitzen wir wirklich zusammen und sagen: ‚Wie können wir das gemeinsam hinkriegen?‘“, IN-4).

Bei der Einschätzung bzw. Klärung von Situationen sei wichtig, so betont ein\*e andere\*r Interviewpartner\*in, die unterschiedlichen Perspektiven aller Betroffenen zur Kenntnis zu nehmen und zusammenzutragen („Das heißt, dass ich der Schule immer hörend begegne, im übertragenen Sinne“, IN-1). Diese Aussage lässt sich auch der Dimension *Intellectual Stimulation* der *transformationalen Führung* zuordnen, für die die beschriebene Suche nach unterschiedlichen Perspektiven bei der Lösung von Problemen charakteristisch ist. Im Konfliktfall nehmen die Mitarbeitenden der Schulaufsicht mitunter eine vermittelnde Rolle zwischen den Parteien ein.

In den Interviews wird auch eine Verteilung von Führungsverantwortung sichtbar, wenn etwa davon berichtet wird, dass – z. B. im Falle von Elternbeschwerden über Lehrkräfte – auf die Verantwortung der zuständigen Stellen – im genannten Falle: der entsprechenden Schulleitung – verwiesen wird.

Die *supervidierende Führung*, bei der die Schulleitung als Repräsentantin der eigenverantwortlichen Schule die Fach- und Arbeitsprozesse an den Schulen forciert und Entscheidungen trifft, während die Schulaufsicht deren Wirksamkeit beobachtet und Feedback gibt, wird nach Aussage aller Interviewpartner\*innen praktiziert. Damit obliegt der Schulaufsicht die Führung von Führungskräften („Wir führen Führungskräfte“, IN-3). Ein\*e Befragte\*r weist allerdings auf Grenzen der Übertragbarkeit des Bildes des bzw. der Supervisor\*in hin: Am Ende des Prozesses stehe bei der Nichteinhaltung von Standards ggf. eine Entscheidung durch die Schulaufsicht, doch

„der/die Supervisor\*in wird natürlich niemals zu einer Entscheidung kommen und deswegen wird beim Bild von dem/der Supervisor\*in am Ende ein Stück weit zu kurz gesprungen“ (IN-1).

Ferner berichten alle Interviewpartner\*innen von Verhaltensweisen, die der *konsultativen Führung* (als aus dem Interviewmaterial induktiv generiertes, neues Führungskonzept von Schulaufsicht, bei dem diese als Beratende von Schulen auftritt) zugeordnet werden können. Es zeigt sich in den Gesprächen, dass die Beratung von Schulen eine relevante Tätigkeit der Mitarbeitenden der Schulaufsicht ist (Beratung „schwebt über Allem“, IN-4). Es ist der Ansatz erkennbar, durch die Beratung aufsichtlichen Anlässen vorzubeugen. Beratungen finden nach Aussage der Befragten in vielfältigen inhaltlichen Bereichen statt (z. B. Umsetzung bildungspolitischer oder rechtlicher Vorgaben/pädagogischer Interventionen, Beschwerde-/Konflikt-/Krisenmanagement, Qualitäts- und Schulentwicklung). Als spezifische Leistungen der Beratung werden die Vermittlung neuen Wissens (z. B. zum Hintergrund und Inhalt von Vorschriften/Erlassen und schulindividuellen Umsetzungsmöglichkeiten) und die Bereitstellung von



Handlungsalternativen (u. a. in Bezug auf Entwicklungsaktivitäten) genannt. Beratungen tragen zudem zu einer Erweiterung der schulischen Perspektive und zur Optimierung von Prozessen (etwa bei der o. g. schulindividuellen Umsetzung neuer Vorschriften/Erlasse) bei und geben Impulse, auch mit steuernder Absicht (um „so ein bisschen in so eine Richtung zu lenken“, IN-5). Hier zeigt sich abermals eine Nähe zur Dimension *Intellectual Stimulation* der *transformationalen Führung* und dem für sie bezeichnenden Vorschlag neuer Wege, wie Aufgaben bearbeitet werden können.

Die Mitarbeitenden der Schulaufsicht agieren hinsichtlich ihres Beratungsangebotes an Schulen unterschiedlich:

„Also man kann ja Beratung so verstehen und sagen: ‚Wenn Ihr was wollt, fragt mich! Ich kann aber auch sagen und hingehen: ‚Passt mal auf: Ich habe das und das festgestellt.‘ [...] So, dann sage ich das einer/einem Schulleiter\*in und sage: ‚Wir haben Schulentwicklungsberater\*innen. Ich kann Dir anbieten, Schulentwicklungsberater\*innen mit reinzunehmen“ (IN-2).

Dem letztgenannten eher aktiven Vorgehen entsprechen Berichte anderer Befragter über Beratungen im Rahmen regelmäßig stattfindender Schulbesuche (u. a. für Jahres- oder Zielvereinbarungsgespräche) oder in Folge einer genaueren Betrachtung der Schulsituation nach Beschwerden von Eltern oder Anfragen des Personalrates:

„Das ist so etwas, wo man auch selber das Gefühl hat: Mensch, irgendwas ist hier gerade irgendwie so ein bisschen im Schwange und da müssen wir dann irgendwie doch noch mal ins Gespräch gehen“ (IN-5).

Dem erstgenannten eher passiven Vorgehen hingegen entsprechen Berichte anderer Befragter über individuelle Anfragen von Schulen im Bedarfsfall. Die Beratungen erfolgen in einigen Ländern auch auf Basis von Daten aus Leistungs- und Qualitätsmessungen und in Zusammenarbeit mit den Qualitätsentwicklungsinstituten.

Mit Blick auf die Entscheidungsmodi berichten alle Interviewpartner\*innen vom Modus der *reinen Instruktion* (z. B. Weitergabe von Verwaltungsanweisungen während der Corona-Pandemie) und *Instruktion nach vorausgehender Partizipation* (u. a. nach Ausschöpfung der Mittel der Verhandlung oder des gemeinsamen Erörterns). Jeweils ein\*e Befragte\*r erwähnt den Modus der *Instruktion nach Konsultation* (z. B. bei ausbleibender Festlegung eines Weges durch die Schule nach Aufzeigen von Möglichkeiten, wie die Schule vorgehen könnte) und der *Partizipation* (z. B. bei gemeinsamer Lösung eines Verteilungsproblems zugezogener Schüler\*innen auf Schulen einer Region).

Die Mitarbeitenden der Schulaufsicht benennen schließlich Verhaltensweisen, die sie für ihr Führungshandeln bewusst ablehnen. Diese beziehen sich zum einen auf *formale Aspekte* des Auftretens von Schulaufsicht: Als „No-Go“ werden in dieser Hinsicht ein unprofessioneller Umgangston (Anschreien), ein unaufgefordertes und grundloses, Angst schürendes Maßregeln sowie ein unsinniges Anweisen von Schulleitungen und

Schulen betrachtet. Auch ein Rückzug auf Machtstrukturen bzw. ein Ausspielen von Machtmöglichkeiten werden explizit abgelehnt („Das ist jetzt so, weil ich das so sage“, IN-2). In diesem Zusammenhang bemühen vier Befragte das Bild der

*„patriarchalische[n] Schulaufsicht, wie wir sie alle aus den 50er und 60er Jahren kennen, wo der Schulrat kommt mit dem kleinen Notizbuch und dann sagt: ‚Ach, die Schule gefällt mir – die kriegt da mehr Ressourcen, und die Schule gefällt mir nicht so – die kriegt weniger Ressourcen‘“ (IN-3).*

Zum anderen beziehen sich die Verhaltensweisen auf *inhaltliche Aspekte*, etwa auf die Artikulation einer globalen Erwartungshaltung in Bezug auf die Qualitätsverbesserung einer Schule, ohne konkrete Entwicklungsmöglichkeiten zu identifizieren und konkrete Vereinbarungen zur Qualitätsentwicklung festzulegen:

*„Das ist maximal die Hälfte der Aufgabe, auf einen Sachverhalt hinzuweisen und zu sagen: ‚Es muss anders werden!‘ – ohne zu sagen, wie es eigentlich werden muss und wie der Weg dahin wohl sein könnte, und das in einer Beratungssituation zu machen“ (IN-1).*

Auch eine ausschließliche Fokussierung auf bzw. Bevorzugung von Schulen des eigenen Zuständigkeitsbereichs bei gleichzeitiger Ablehnung der Verantwortung für andere Schulen wird als „No-Go“ gesehen, weil es die Aufgabe jedes bzw. jeder Mitarbeitenden der Schulaufsicht sei, den Blick auf das System, also auf alle Schulen des Landes zu richten. Schließlich werden eine unreflektierte Annahme von Beschwerden über Schulen, Schulleitungen und Lehrkräfte und eine Vorverurteilung von Personen sowie direkte Eingriffe in den Unterricht ausdrücklich als verzichtbares Verhaltensrepertoire erwähnt.

## 5 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat sich erstmals empirisch der Frage gewidmet, auf welche Weise die Schulaufsicht derzeit ihre Führungsaufgabe gegenüber den ihr nachgeordneten Schulen ausübt. Mit Bezug auf Führungskomponenten (im Sinne von Verhaltensweisen), die sich im Führungshandeln von Schulaufsicht zeigen, wurde zusammenfassend herausgearbeitet, dass sich das Führungshandeln durch eher aktive Verhaltensweisen kennzeichnet; passive Verhaltensweisen werden von den Befragten hingegen eher abgelehnt bzw. nicht erwähnt. Dabei zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Ergebnisse der standardisierten Befragung und der Interviewstudie: Im Rahmen der standardisierten Befragung, die die Konzepte der *transformationalen*, der *transaktionalen* und der *laissez-faire*-Führung thematisiert, werden transformationales Führungshandeln und eher aktive Dimensionen des transaktionalen Führungshandelns am häufigsten bestätigt. Im Rahmen der thematisch offeneren Interviews hingegen wird transformationales Führungshandeln nicht von allen Befragten und nur hinsichtlich einer Subdimension (*Intellectual Stimulation*) thematisiert. Transaktionales Führungshandeln wird von allen Interviewten erwähnt, wenngleich

hier, im Unterschied zur standardisierten Befragung, auch die Subdimension *Management by Exception passive* Erwähnung findet. Darüber hinaus thematisieren alle Interviewpartner\*innen Verhaltensweisen der partizipativen, der supervidierenden und der konsultativen Führung. Diese Unterschiede deuten darauf hin, dass die in der standardisierten Befragung angelegten Führungskomponenten das Führungshandeln der Schulaufsicht nicht vollständig abbilden können. Dies lässt sich als Hinweis darauf deuten, dass das „Full Range of Leadership“-Konzept von Avolio und Bass (1991) nicht uneingeschränkt auf den hier im Fokus stehenden Bereich der Schulaufsicht und auf die Mitarbeitenden der Schulaufsicht als Führungskräfte übertragen werden kann. Mit der *konsultativen Führung* wurde zudem ein neues Führungskonzept sichtbar.

Hinsichtlich der Führungskomponenten, auf die im Führungshandeln von Schulaufsicht ausdrücklich verzichtet wird, wurden zum einen formale Aspekte des Auftretens von Schulaufsicht herausgearbeitet, wie etwa ein unprofessioneller Umgangston, das Schüren von Ängsten und ein Ausspielen von Macht. Zum anderen wurden inhaltliche Aspekte thematisiert, etwa mit Blick auf die Formulierung unkonkreter Entwicklungserwartungen oder die Bevorzugung von Schulen aus dem eigenen Zuständigkeitsbereich.

Die Studie trägt mit ihren Ergebnissen zur Erweiterung des Erkenntnisstandes zu einem Themenfeld bei, zu dem bisher empirisch noch nicht gearbeitet worden ist. In diesem Sinne besitzt sie einen Mehrwert. Aufgrund ihres explorativen Charakters weist sie zugleich jedoch methodische Limitationen auf. So wurden lediglich vier von 16 Bundesländern einbezogen. Dies entspricht zwar einem Viertel der Grundgesamtheit, ist aber dennoch eine kleine Stichprobe, mittels derer das Führungsverhalten von Schulaufsicht noch nicht hinreichend ermittelt werden kann. Darüber hinaus wurde das Führungsverhalten von Schulaufsicht über Selbsteinschätzungen der Mitarbeitenden erhoben. Inwiefern Antworten ggf. auch nach dem Aspekt der sozialen Erwünschtheit abgegeben wurden, lässt sich nicht bestimmen.

Zukünftige Untersuchungen, an denen ein großer Bedarf besteht, können diese Begrenzungen überwinden, indem sie u. a. eine größere Anzahl an Bundesländern (ggf. sogar alle 16) einbeziehen und die Einschätzungen des Führungsverhaltens (zusätzlich) aus der Perspektive der Schulleitungen generieren. Darüber hinaus kann das Konzept der konsultativen Führung durch anschließende Untersuchungen weiter konkretisiert und ausdifferenziert werden.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Bildungsadministration die Ergebnisse der vorgelegten Studie ggf. zur kritischen Reflexion des eigenen Handelns nutzen könnte. In diesem Rahmen könnte bspw. hinterfragt werden, inwiefern in Bezug auf jene Verhaltensweisen, auf die aus Sicht der Leitungspersonen im Führungshandeln ausdrücklich verzichtet wird (bzw. werden sollte), ein Konsens unter den Mitarbeitenden der Schulaufsicht besteht, und inwiefern auf diese „No-Gos“ tatsächlich von allen Mitarbeitenden verzichtet wird.

## Literatur und Internetquellen

- Avenarius, H. (2015). Kommunale Verantwortung für innere Schulangelegenheiten? – Teil 1. Die Beziehung zwischen Schule, Land und Kommune aus rechtlicher Perspektive. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 26 (1), 21–24.
- Avolio, B.J., & Bass, B.M. (1991). *The Full Range Leadership Development Programs: Basic and Advanced Manuals*. Binghamton.
- Bass, B.M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1), 9–32. <https://doi.org/10.1080/135943299398410>
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Technical Report* (2. Aufl.). Mind Garden.
- Bogumil, J. (2017). Schulaufsicht im Bundesländervergleich. Ein Überblick. *Lernende Schule*, 20 (78), 12–15.
- Bonsen, M. (2019). Schulleitung und reformierte Steuerung. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 383–395). Beltz.
- Dederling, K. (2020). Die Schulaufsicht als Instanz der Beratung? Zur Realisierung eines neuen Handlungsprinzips im Kontext „klassischer“ Aufgaben. In E.D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (Educational Governance, Bd. 48, S. 289–311). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_14)
- Dederling, K. (2021). Unterstützung von Schulen durch Schulaufsicht – Zur Ausdifferenzierung eines Handlungsfeldes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (2), 235–254. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00290-x>
- Dresing, T., & Pehl, T. (Hrsg.). (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). audittranskription.
- Ercan, H., Hartmann, U., Richter, D., Kuschel, J., & Gräsel, C. (2021). Effekte von integrativer Führung auf die Datennutzung von Lehrkräften. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (1), 85–100. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.08>
- Felfe, J., & Goihl, K. (2002). Deutsche überarbeitete und ergänzte Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ). In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. Version 5.00. Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Füssel, H.-P. (2010). Schulaufsicht. In H. Avenarius & H.-P. Füssel (Hrsg.), *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft* (8., neubearb. Aufl., S. 180–196). Link.
- Harazd, B., & van Ophuysen, S. (2011). Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). *JERO – Journal for Educational Research Online*, 3 (1), 141–167.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Harris, A., & Spillane, J.P. (2008). Distributed Leadership Through the Looking Glass. *Management in Education*, 22 (1), 31–34. <https://doi.org/10.1177/0892020607085623>
- Jackenkroll, B., & Scherm, E. (2017). Führung in deutschen Universitäten. Eine Überprüfung des „Full Range of Leadership“-Konzepts. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 39 (2), 56–75.
- Kronsfth, K., Muslic, B., Graf, T., & Kuper, H. (2018). Der Zusammenhang zwischen Führungsdimensionen in der Schulleitung und der Nutzung von Ergebnisrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (1), 47–64. <https://doi.org/10.31244/dds/2018.01.04>

- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Beltz. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8\\_43](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43)
- Oelkers, J. (2017). Brauchen selbstständige Schulen eine Aufsicht? Plädoyer für ein Unterstützungssystem. *Lernende Schule*, 20 (78), 4–6.
- Schmelzer, F., & Löffler, J. (2020). Anspruch und Wirklichkeit: vom erschöpften Alleskönner zum wirksamen Supervisor der Schulentwicklung. In S. G. Huber, S. Arnz & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 88–108). Raabe.
- Schnell, H. (2010). Funktionen und Aufgaben der Schulaufsicht. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 196–198). Klinkhardt.
- Tulowitzki, P., & Pietsch, M. (2020). Stichwort: Lernzentriertes Leitungshandeln an Schulen – Leadership for Learning. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (5), 873–902. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00964-8>

*Kathrin Dederling*, Prof. Dr., Professorin für Bildungsinstitutionen und Schulentwicklung, Universität Erfurt.

E-Mail: [kathrin.dederling@uni-erfurt.de](mailto:kathrin.dederling@uni-erfurt.de)

*Lea Kallenbach*, Dr., Leiterin der Hochschullernwerkstatt, Universität Erfurt.

E-Mail: [lea.kallenbach@uni-erfurt.de](mailto:lea.kallenbach@uni-erfurt.de)

Korrespondenzadresse: Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät,  
Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt

Nicole Zaruba, Raphaela Porsch & Falk Radisch

## **Perspektiven der Schulaufsicht auf die Implementation der Ganztagschulreform in Deutschland**

**Befunde aus dem Projekt „Beratende Schulaufsicht“ (BeSa)**

---

### **Zusammenfassung**

*Obwohl Beratung durch die Schulaufsicht in vielen Schulgesetzen für Schulentwicklungsprozesse explizit eingefordert wird, ist ihre Rolle bei der Umsetzung systemweiter Reformen kaum und insbesondere bezogen auf die Ganztagschulreform bislang nicht untersucht worden. Im Rahmen des Projekts „Beratende Schulaufsicht“ (BeSa) wurden zwölf Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht in Deutschland zu ihren Überzeugungen und ihrer Rolle im Kontext der Einführung des Ganztags interviewt. Die Daten, die mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, zeigen u. a. die überwiegende Verantwortungszuschreibung der Befragten für den gelingenden Innovationsprozess bei den Schulleitungen der Einzelschule.*

*Schlüsselwörter: Schulaufsicht; Ganztags; Schulentwicklung; Schulreform; Deutschland*

### **School Supervisors' Perspectives on the Implementation of the All-day School Reform in Germany**

Results from the Project “Beratende Schulaufsicht” (BeSa)

#### **Abstract**

*Although counselling by school supervisors is explicitly required for school development processes in many school laws, its role in the implementation of system-wide educational innovations and especially of the all-day school reform has not yet been examined. As part of the project “Beratende Schulaufsicht” (BeSa) twelve school supervisors from Germany were interviewed about their perspectives on the introduction of all-day schools and their role in this process. The data, which was analyzed using qualitative content analysis, shows, among other findings, that school supervisors believe that predominantly school principals are responsible for successfully implementing the all-day school reform. Keywords: school supervision; all-day schools; school development; school reform; Germany*

## 1 Die Aufgaben der Schulaufsicht und ihre Rolle für Schulentwicklung

Zentrale Reformvorhaben im Bildungsbereich wie die Implementation ganztägiger Schulformen (Ganztagsschulreform) in Deutschland stellen hohe Anforderungen an die Zusammenarbeit und das Führungsverhalten von Akteur\*innen im Schulsystem. Die Schulaufsicht hat neben ihrer genuinen Aufsichtsrolle die Aufgabe, Schulen und insbesondere Schulleitungen durch Beratung zu unterstützen. Die Bundesländer unterscheiden sich aber darin, wie sie die konkrete Aufsichtstätigkeit personell ausgestalten und die Aufsicht von Schulen strukturell organisieren. So gibt es in Nordrhein-Westfalen bspw. eine oberste, eine obere und eine untere Schulaufsicht, in Hamburg hingegen zwei Hierarchieebenen. Eine Analyse von schulgesetzlichen Dokumenten in vier Bundesländern hat gezeigt (Porsch, 2022), dass die Aufgabe der Beratung durch Schulaufsicht in allen untersuchten Ländern verbindlich festgelegt ist. Beispielsweise heißt es im Schulgesetz von Hessen:

*„(2) Die Schulaufsichtsbehörden haben die Aufgabe, die Qualität der schulischen Arbeit zu gewährleisten. Sie beraten und unterstützen die Schulen bei der selbstständigen Wahrnehmung ihrer Aufgaben, insbesondere bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung und der Erfüllung der Standards“ (ebd., 2017, § 92, Abs. 1).*

Damit kommt der Schulaufsicht eine besondere Rolle an der Schnittstelle zwischen der Bildungsadministration und Schulleitung zu, indem sie die „Schulleitungen kontrollieren bzw. zu eigenverantwortlichem Handeln und Nutzung entsprechender Instrumente anhalten sowie sie dabei beraten und unterstützen“ (Wurster et al., 2020, S. 173) soll. Dieser Unterstützungsaufgabe hat v.a. im Zusammenhang zunehmender schulischer Eigenständigkeit eine besondere Bedeutung. Ausgehend von Fends „Neue[n] Theorie der Schule“ wird Schule steuerungstechnisch zunehmend weniger als nachgeordnete Behörde des Schulamts begriffen (was sie aber *de facto* ist), sondern mehr als autonome Einzelinstanz mit Entscheidungskompetenz verstanden, deren Rechenschaftslegung über Leistungsindikatoren erfolgt (Fend, 2008). An dieser Stelle soll Schulaufsicht sowohl das Monitoring dieser Leistungen gewährleisten als auch die Erreichung derselben durch z. B. Beratung unterstützen.

Bislang liegen erst wenige empirische Arbeiten zur Schulaufsicht im deutschsprachigen Raum vor. Die existenten Beiträge fokussieren bspw. die Aufgaben von Schulaufsicht sowie das mögliche Spannungsfeld zwischen Aufsicht und Beratung und die damit einhergehenden Rollenkonflikte (z. B. Dederling, 2020; Herrmann, 2020; Wurster et al., 2020). Andere nehmen u. a. eine empirische Beschreibung des Tätigkeitsfeldes vor (Dederling, 2021; Kemethofer & Jesacher-Rößler, 2021). Die spezifische Rolle von Schulaufsicht im Kontext von inklusionsorientierter Schulentwicklung wurde von Hermstein et al. (2020) untersucht. Im Kontext der Schulentwicklungsberatung konnten Dederling et al. (2022) zeigen, dass diese in elf Bundesländern systematisch mit der Schulaufsicht verknüpft ist, was die Bedeutung der Beratungstätigkeit dieser Akteur\*innengruppe unterstreicht. Daneben dominieren vor allem konzeptuelle Arbeiten, Praxisbeiträge und Diskussionen die Schriftenlage zur Schulaufsicht (u. a.

Sammelbände hrsg. von Bott, 2019; Huber et al., 2020). Trotz Unterschieden in der Organisation von Schulaufsicht in den Bundesländern (u.a. regionale oder schulformspezifische Verantwortlichkeit) und der Möglichkeit von Schulen, Schulentwicklungsberatung durch mehrere Personen bzw. Institutionen (z.B. Landesinstitute) zu erhalten, lässt sich als Gemeinsamkeit festhalten, dass in allen Bundesländern Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht<sup>1</sup> Einzelschulen betreuen. Neben Aufgaben der Dienstaufsicht gehört dazu eine Beratungsaufgabe, die sich sowohl auf Einzelanlässe als auch auf die Unterstützung von Schulentwicklungsprojekten „ihrer Schulen“ bezieht. Eine aktuell für viele Schulen in Deutschland zentrale Reform stellt die Modifikation von Halb- zu Ganztagschulen dar.

## 2 Die Ganztagschulreform in Deutschland

### 2.1 Ziele und Stand der Ganztagschulreform

Erkenntnisse aus den Ergebnissen der PISA-Studie im Jahr 2001 waren Anstoß der jüngeren Diskussionen und bildungspolitischen Vorschläge zur Ausweitung des Angebotes von ganztägigen Schulformen (KMK, 2002). Die damit verbundenen Zielsetzungen und Erwartungen beziehen sich dabei sowohl auf Herausforderungen des Schul- und Bildungssystems als auch auf gesellschaftliche Herausforderungen, wie etwa die bessere Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit (z.B. BMFSFJ, 2005; Ottweiler, 2003, 2005). Ganztägige Schulen sollen dabei einerseits den breit angelegten gesellschaftlichen Auftrag von Schule (Fend, 2009) erfüllen, andererseits zusätzlichen sozial-, arbeits- und familienpolitischen Erwartungen gerecht werden sowie Bedürfnisse und Wünsche von Kindern und Jugendlichen im Sinne einer stärker originär pädagogischen Orientierung berücksichtigen. Vor allem der letzte Aspekt hat zu einer umfangreichen Diskussion um einen zu erweiternden und ausdifferenzierteren (schulischen) Bildungsbegriff geführt und die Frage aufgeworfen, wie Schule mit Einrichtungen und Trägern der Kinder- und Jugendhilfe kooperieren sollte. Das ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass die in der Ganztagschule zur Verfügung stehende Zeit – neben der Betreuung – auch für erweiterte Bildungs- und Förderangebote genutzt werden kann. Hier können sowohl fachbezogene kognitive als auch andere Lern- und Bildungsziele fokussiert werden.

Nicht zuletzt aufgrund der großen Heterogenität der strukturellen Umsetzung und inhaltlichen Gestaltung ganztägiger Schulangebote ergeben sich auf zusammenfassender Ebene eher ernüchternde Befunde zur Wirksamkeit einer ganztägigen Beschulung, vor allem in Bezug auf fachbezogene kognitive Lernziele. Positive Effekte konnten zum

---

1 In dieser Arbeit haben wir den Begriff Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht für die Gruppe der unteren Schulaufsicht gewählt. Diese werden häufig als Schulrät\*innen bezeichnet. Da damit aber ein spezifisches Amt beschrieben wird, jedoch in der Schulaufsicht und insbesondere in unserer Gruppe auch Angestellte oder abgeordnete Lehrkräfte beschäftigt sind, die die Aufgaben einer Schulrätin bzw. eines Schulrates wahrnehmen und mitunter andere Dienstbezeichnungen (z.B. Referent\*in) aufweisen, haben wir uns dazu entschieden, sie unter diesem Begriff zu subsumieren.



Beispiel im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen vor allem auf motivationale Aspekte, das Selbstkonzept und das Sozialverhalten festgestellt werden (zusammenfassend StEG-Konsortium, 2016; vgl. auch Sauerwein & Heer, 2020).

Da Ganztagskonzepte an Schulen sehr heterogen und adaptiv umgesetzt werden, kann angenommen werden, dass dies auch eine Herausforderung für die Begleitung und Beratung von Schulen durch die Schulaufsicht darstellt. Das kann sowohl strukturelle und rechtliche Aspekte betreffen (z.B. Kooperation mit und Einbindung von außerschulischen Trägern und Anbietenden nichtunterrichtlicher Angebote und den Umgang mit räumlichen und zeitlichen Ressourcen) als auch konzeptionelle und inhaltliche Fragen (z.B. Verknüpfung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten, Fragen der Kooperation unterschiedlicher Gruppen von pädagogisch Tätigen usw.).

## 2.2 Einflussfaktoren auf die Implementation der Ganztagsschulreform

Mit dem Konzept der Ganztagsschule sind mit Blick auf das Thema Schulentwicklung große Erwartungen verbunden. So spricht bspw. Weigand (2011) Ganztagsschulen das Potenzial zu, der „Motor der Schulreform des 21. Jahrhunderts“ (S. 111) zu sein. Die Umsetzung des Ganztags als Schulentwicklungsprojekt an der Einzelschule ist jedoch davon abhängig, wie die beteiligten Akteur\*innen den Entwicklungsprozess ausgestalten und bspw. Ressourcen wie den Einsatz systematischer Qualitätsentwicklung, externer Unterstützung und Beratung nutzen, und auch davon, welche Überzeugungen und Einstellungen Beteiligte mit Blick auf den Innovationsprozess und die Innovation selbst besitzen (Holtappels & Rollett, 2009). So scheint bspw. eine höhere Innovationsbereitschaft des Lehrkräftekollegiums mit einem inhaltlich breiteren Ganztagsangebot an der Schule einherzugehen (Rollett et al., 2011).

Modelle zum Transfererfolg von Innovationen im Bildungsbereich liefern weitere Erklärungsansätze dafür, welche Faktoren für eine erfolgreiche Implementation des Ganztags eine Rolle spielen könnten. Gräsel (2010) unterscheidet in Anlehnung an Rogers (2003) vier Einflussfaktoren auf den Transfer von Innovationen (vgl. auch Jäger, 2004), die auch als Einflussfaktoren oder Erfolgsbedingungen zur Implementation einer Innovation verstanden werden können:

- 1) *Merkmale der Innovation*: Dazu gehört u. a. die Frage, was unter der Innovation verstanden wird, aber auch, ob die Betroffenen einen Nutzen der Innovation wahrnehmen, ob sie relativ einfach umzusetzen ist und im Einklang mit den Werten der Beteiligten steht.
- 2) *Merkmale der Akteur\*innen*: Hierzu gehört u. a., dass Lehrkräfte oder andere Beteiligte aufgrund ihrer Haltungen und ihrer Kompetenzeinschätzungen unterschiedlich motiviert sind, die Innovation umzusetzen.
- 3) *Merkmale der Einzelschule*: Diese Merkmale beziehen sich u. a. auf das Vorhandensein von Strukturen zur Kooperation im Kollegium und die gezielte Unterstützung durch die Schulleitung.

- 4) *Merkmale des Umfeldes und der Transferunterstützung*: Hierunter werden bspw. personelle Stabilität, schulübergreifende Netzwerke und Unterstützungsmaßnahmen wie spezifische Lehrkräftefortbildungen gefasst.

Eine zentrale Unterstützungsressource für die Einführung einer Innovation wie der Umgestaltung einer Schule zu einer Ganztagschule kann die Schulaufsicht darstellen, welche sich dem vierten Bedingungsfaktor der Transferunterstützung zuordnen lässt. Da sie in Form von Beratung der Schulen und der Aufsicht über Entwicklungsprozesse eine verantwortliche Rolle in Schulentwicklungsprozessen einnimmt, ist es plausibel, davon auszugehen, dass auch ihre Überzeugungen (also Ansichten und Vorstellungen zum Ganztag) eine tragende Rolle für Innovationsprozesse an Einzelschulen wie die Entwicklung zur Ganztagschule spielen können. Obwohl zahlreiche Gelingensbedingungen für die Ganztagschulentwicklung und die Rolle ihrer Akteur\*innengruppen bereits Gegenstand empirischer Forschung waren (vgl. z. B. Fischer et al., 2011 für einen Überblick über Ergebnisse der StEG-Studie), ist die Rolle der Schulaufsicht im Bereich Ganztag bislang nicht untersucht worden.

### 3 Fragestellungen der Studie

Anknüpfend an Modelle und Befunde zum Transfererfolg von Innovationen (z. B. Gräsel, 2010) ist es auch bei der Ganztagschulreform plausibel, davon auszugehen, dass Unterstützungsressourcen (z. B. Beratung) zum Transfererfolg beitragen können. Ebenso scheinen die Einstellungen und Überzeugungen von Stakeholdern in Innovationsprozessen eine Rolle zu spielen, wie diese in der Praxis umgesetzt werden. Obwohl die Akteur\*innengruppe der Schulaufsicht durch ihre Beratungsaufgabe in Schulentwicklungsprozessen – wie der Implementation des Ganztags – eine Steuerungsaufgabe zukommt, ist aus bisherigen Forschungsarbeiten nicht bekannt, wie sie ihre eigene Rolle im Entwicklungsprozess sehen und welche Überzeugungen und Perspektiven auf den Ganztag sie aufweisen.

Die vorliegende Studie ist Teil des Forschungsprojekts „Beratende Schulaufsicht“ (BeSa), welches im Rahmen des Schulentwicklungsprojekts „LiGa – Lernen im Ganztag“ im Zeitraum 2022–2024 realisiert wurde, unterstützt durch die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS)<sup>2</sup> in Zusammenarbeit mit der Mercator-Stiftung. Die Studie fokussiert u. a. das Thema Beratung und Begleitung durch Mitarbeiter\*innen in der Schulaufsicht in der Ganztagschulentwicklung. Folgende Fragen sollen im Rahmen des Beitrags beantwortet werden:

- 1) Welche Überzeugungen haben Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht zum Ganztag?
- 2) Welche Gelingensbedingungen und Hinderungsfaktoren sehen Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht bei der Implementation von Ganztag in Schulen?
- 3) Bei welchen Akteur\*innen sehen Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht die Verantwortung für die Entwicklung zur Ganztagschule und wie definieren sie ihre eigene Rolle?

---

2 Unser besonderer Dank gilt an dieser Stelle Dr. Alexander Wedel.

## 4 Methode

### 4.1 Design und Stichprobe

Die nachfolgend vorgestellte Interviewstudie untersucht Ansichten und Vorstellungen von Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht zur Ganztagschulreform. Dafür wurden zwölf Mitarbeiter\*innen der unteren Schulaufsicht aus vier Bundesländern im Zeitraum von Mai bis Juni 2022 leitfadengestützt befragt. Alle Befragten wurden so ausgewählt, dass ihre grundsätzliche Rolle und ihre Aufgaben in der unteren Schulaufsicht (z. B. Beratung von Schulleitungen) ähnlich sind. Die Interviews wurden per Videotelefonie mithilfe des Programms Zoom durchgeführt. Die Hälfte der Befragten identifizierte sich als weiblich. Zwei Befragte waren zwischen 36 und 45 Jahre alt, sechs Personen gaben an, zwischen 46 und 55 Jahre alt zu sein, und vier Personen waren über 56 Jahre alt. Die Hälfte der Befragten (sechs) gaben an, bis zu fünf Jahre in der Schulaufsicht tätig zu sein, drei Personen waren sechs bis zehn Jahre in der Schulaufsicht tätig, und drei Befragte seit elf bis 15 Jahren. Alle Teilnehmer\*innen berichteten, in Vollzeit tätig zu sein. Die Namen der Befragten wurden für die Ergebnisdarstellung durch Fallangaben anonymisiert.

### 4.2 Interviewleitfaden

Die Ansichten der Teilnehmer\*innen zur Ganztagschulreform wurden mittels leitfadengestützter Interviews mit offenen, erzählgenerierenden Anteilen erfasst. Dabei wurden die Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht zunächst zu ihrer Person und Tätigkeit befragt. Anschließend wurde thematisiert, welche Rolle das Thema Entwicklung von Schulen zu Ganztagschulen in ihrer Arbeit spielt. Nachfragen seitens der Interviewenden bezogen sich darauf, inwiefern das Thema Ganztags ein Teil der Beratungsarbeit der Schulaufsichtsmitarbeiter\*innen darstellt, welche Tätigkeiten in ihrem Verantwortungsbereich im Bereich des Ganztags durchgeführt werden, und wem die Schulaufsichtsmitarbeiter\*innen die Verantwortung für die Ganztagschulentwicklung zuschreiben.

### 4.3 Auswertung des Materials

Die Tonspuren der Interviews wurden mithilfe des Programms Zoom aufgezeichnet. Diese wurden im Anschluss in einem einfachen Verfahren (Dresing & Pehl, 2018) transkribiert. Danach wurden die Interviews mit einer Kombination aus strukturierender und zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) mit MAXQDA 2020 (VERBI software, 2019) ausgewertet. Es wurde in zwei Schritten vorgegangen: In einem ersten Schritt wurde das Material mithilfe deduktiver Kategorien, die aus dem Interviewleitfaden abgeleitet wurden, vorstrukturiert. In einem zweiten Schritt wurde der vorstrukturierte Text induktiv kodiert, um Kategorien für die Perspektiven der Schulaufsichtsmitarbeiter\*innen zum Ganztags herauszuarbeiten. Dafür wurden anhand des Materials induktiv Unterkategorien gebildet. Die intersubjektive Nach-

vollziehbarkeit der Ergebnisse prüften wir durch kommunikative Validierung (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Das kodierte Material wurde dabei in „peer-checks“ geprüft, wobei unklare Fälle in Begutachtungssitzungen im Konsensverfahren diskutiert wurden. Das Material wurde für die vorliegende Studie fallübergreifend analysiert; aufgrund der explorativen Fragestellung wurden aber Ergebnisse auch dann berücksichtigt, wenn sie nur einen Fall betrafen.

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Überzeugungen zum Ganzttag

Mit Blick auf die Überzeugungen zum Ganzttag lässt sich feststellen, dass die Mitarbeiter\*innen in der Schulaufsicht den Ganzttag überwiegend befürworten und in ihren Äußerungen seine Vorteile beschreiben. Lediglich Fall C stellt die Sinnhaftigkeit einer ganztägigen Beschulung an Gymnasien in Frage:

*„Also einen gewissen Bedarf gesellschaftlich, den sehe ich in der Fläche tatsächlich auch eher nicht. Da bin ich ehrlich. Also die Kinder sind bis halb drei in der Schule und dann fahren die mit dem Bus und dann sind die um vier zu Hause. Und dann sind die mit Hausaufgaben beschäftigt. [...] So, wofür brauchen wir Ganzttag?“ (Fall C)*

Die weiteren Befragten zeigen sich vom Ganzttag überzeugt und präzisieren darüber hinaus, dass sie insbesondere die Form des gebundenen und verzahnten Ganztages als sinnvoll erachten. Das zeigt sich bspw. in der folgenden Aussage:

*„Wir haben ja einige gebundene Ganzttagsschulen [...] wo der Vormittag mit dem Nachmittag verzahnt ist und wo das funktioniert. [...] der offene Ganzttag hat immer so diese Gefahr, das sind zwei unterschiedliche Systeme.“ (Fall A)*

Außerdem betonen die Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht, dass die Ganzttagsschulreform für die entsprechende Einzelschule Vorteile in Form von Ressourcen mit sich bringt und dass der Ganzttag flächendeckend eingeführt werden sollte, da dieser „state of the art“ (Fall F) sei. Die Befragten rekurrieren in ihren Aussagen ebenfalls auf mit dem Ganzttag verbundene familienpolitische Ziele, wie die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, sowie auf bildungspolitische Zielsetzungen, wie Bildungsgerechtigkeit und individuelle Förderung einer heterogenen Schüler\*innenschaft:

*„Man kann individuelle Förderung mit heterogenen Schülern nicht ohne Ganzttag machen. Das kann überhaupt nicht klappen. Wir brauchen diese Zeit in der Schule.“ (Fall E)*

## 5.2 Gelingensbedingungen und Herausforderungen in der Implementation des Ganztags

Aus den Interviews konnten auch Ansichten zu Gelingensbedingungen und Herausforderungen in der Implementation des Ganztags herausgearbeitet werden. Dabei thematisieren die Mitarbeiter\*innen in der Schulaufsicht v. a. fehlende Ressourcen, die sich als Herausforderung für die Implementation erweisen. Darunter wird eine mangelnde Unterrichtsversorgung gefasst, die verhindert, dass Lehrkräfte Angebote im Ganztage anbieten können, weil die sich im Dienst befindenden Lehrkräfte vorrangig den Unterricht absichern müssen. Ebenso wird auf fehlendes pädagogisches Personal, fehlendes finanzielles Budget und fehlende Räumlichkeiten hingewiesen. Fall J beschreibt hier beispielhaft Folgen des Personalmangels für den Ganztage, der deshalb nicht mehr in gebundener verbindlicher Form ermöglicht werden kann, sondern nur noch in Teilen bzw. begrenzter offener Form:

*„Wir können also nur noch Ganztags-Angebote unterbreiten, weil ganz einfach die Personaldecke zu dünn ist. Also wir haben die Lehrkraftstunden nicht und wir haben die, die den Ganztagschulen zustehen nicht und wir haben auch nicht genug PMs. Die Ganztagschulen haben ja Anspruch auf pädagogische Mitarbeiter. Und deshalb ist das nicht möglich, dass Schulen richtige Ganztagschulen mit geschlossenem Angebot zum Beispiel werden.“ (Fall J)*

Als weiterer Faktor, der für eine erfolgreiche Implementation von Ganztage eine Rolle spielen kann, wird von den Befragten die Budgetverantwortlichkeit identifiziert. So kann sich bspw. eine Abhängigkeit vom Schulträger als Herausforderung für die Implementation des Ganztags erweisen, wohingegen eine Selbstständigkeit der Schulleitung in Budgetfragen die Umsetzung unterstützen kann.

Als weitere Herausforderung werden organisatorische Schwierigkeiten in der Umsetzung genannt, die zu einer fehlenden Verzahnung im Ganztage führen:

*„Aber wir haben doch irgendwo eine relativ strikte Trennung zwischen Unterricht auf der einen Seite und Ganztagsangeboten auf der anderen Seite, diese Trennung ist bei uns auch sehr strikt, weil Lehrkräfte nicht im Ganztage tätig werden dürfen, jedenfalls nicht bezahlt, das hat arbeitsrechtliche Hintergründe.“ (Fall K)*

Als eine Gelingensbedingung für die Implementation des Ganztags wird durch Fall E die Kooperation verschiedener Akteur\*innen identifiziert: „Die Vernetzungsidee ist toll. Grundsätzlich zu sagen, Schulen müssen nicht alles alleine entwickeln. Wir bringen sie mehr in Vernetzung“. Außerdem wird der Wert einer extern – z. B. durch eine Stiftung – begleiteten inhaltlichen Entwicklung als Gelingensbedingung für die Implementation von Ganztagschulen betont: „Tatsächlich strukturierte inhaltliche Entwicklung mit Inputs. [...] Fachtagungen immer wieder mit Inputs“ (Fall E).

### 5.3 Verantwortungszuschreibung in der Entwicklung zur Ganztagschule

Die Verantwortung in der Entwicklung zur Ganztagschule schreiben die Befragten unterschiedlichen Akteur\*innen zu. In einer fallübergreifenden Auswertung lässt sich ein Bild der geteilten Verantwortungszuschreibung für die Entwicklung zur Ganztagschule nachzeichnen. Fall E spricht in diesem Zusammenhang von einer „Verantwortungsgemeinschaft“. Die Hauptverantwortung für die Implementation und Umsetzung sehen jedoch fast alle Befragten bei der Schulleitung: „Also letztendlich ist für mich die Schulleitung die zentrale Schnittstelle“ (Fall B). Fall F ist derselben Ansicht und formuliert: „Und das ist auch meine Überzeugung, Schulleitung hat in allem die Verantwortung“. Auch für Fall G ist der Wunsch verbunden, dass „[...] die Schulleitungen sich ihrer Rolle oder ihrer Zuständigkeit für die Qualitätsentwicklung bewusst wären. Sind sie nicht immer“. Fall F betont hier auch die rechtlichen Bedingungen: „Und das ist auch gesetzlich so, dass die Schulen weitestgehend selbstständig sind. Und [...], man kann den Schulen auch nicht alles abnehmen“. Fall E begründet seine Sicht auch mit der genauen Kenntnis, welche die Schulleitungen über die Bedingungen der Einzelschule haben: „Also, die Leute vor Ort sind die Experten“. Als weitere Akteur\*innen an der Einzelschule werden Kolleg\*innen, Eltern und Schüler\*innen genannt, die für den Erfolg in der Implementation des Ganztags eine Rolle spielen, wobei es der Schulleitung obliege, die genannten Gruppen zusammenzubringen:

*„Wenn Schulleitungen schlau sind und es geschickt machen, holen sie sich die Kollegium, Schüler, Eltern an Bord, um gemeinsam Schule zu entwickeln. Dann kann es funktionieren.“* (Fall E)

Die Befragten verdeutlichen aber auch, dass Schulleitungen nicht allein agieren können. So spricht Fall E durchaus von einer „gemeinsamen Verantwortung“. Als verantwortlicher Akteur wird neben der Schulleitung das zuständige Ministerium genannt, welches den rechtlichen und finanziellen Rahmen für die Einzelschulen setzt, damit sich diese überhaupt zur Ganztagschule entwickeln können: „[...] Die Voraussetzungen und der Rahmen liegt eindeutig in Verantwortung des Ministeriums für Bildung“ (Fall I). Als weitere Akteure werden die Schulträger genannt, welchen Einfluss auf die Ressourcen zugeschrieben wird:

*„Aber Schulleitung kann natürlich ohne Schulträger an der Stelle, ohne angemessene Räumlichkeiten, ohne eine gute Versorgung mit Personen auch nur begrenzt agieren.“* (Fall B)

Diese Entscheidung über Ressourcen, welche nur in einigen Bundesländern durch Träger verantwortet wird, wird aber auch kritisch gesehen:

*„Und in manchen Fällen würde ich mir wünschen, dass die Schulträger weniger mitreden dürfen. Wir haben ja tatsächlich die Situation, dass die Schulträger entscheidend eine Rolle spielen bei der Frage, ob ein Ganztagsprofil sich verändert, ob eine Schule in den gebundenen Ganztags geht, oder im Pakt für den Nachmittag, wie das Angebot zeitlich gestaltet wird. Und wir machen da sehr unterschiedliche*

*Erfahrungen. [...] [Bspw.] haben wir einen Schulträger, der sich anmaßt, weisungsbefugt gegenüber Schulen zu sein, und im Pakt so stark in die Wirtschaftsberechnungen eingreift bis hin, dass er den Schulen Vorgaben macht [...].“ (Fall G)*

Als weitere Akteur\*innen werden darüber hinaus die Schulaufsicht mit „einer Unterstützungsaufgabe“ (Fall G) und das pädagogische Landesinstitut genannt. Das Zusammenspiel der unterschiedlichen Institutionen fasst Fall I zusammen:

*„Alles das, was ich jetzt sage, ist für mich gleichberechtigt anzusehen. Ja, es gibt da keine Hierarchie. Also, wie gesagt, die Bedingungen sind durch das Ministerium zu schaffen, der fachliche Input durch das Landesinstitut und die Umsetzung in den Schulen beziehungsweise sozusagen das Kollegium mitzunehmen beziehungsweise das Kollegium für diese Idee aufzuschließen, das liegt natürlich eindeutig bei den Schulleitungen und letzten Endes dann auch bei uns, weil wir ja diejenigen sind, die mit Schulleitung sozusagen an dieser Thematik arbeiten.“ (Fall I)*

## 6 Diskussion

Die Implementation eines Ganztags ist ein komplexer Innovationsprozess, der Schulen vor zahlreiche Herausforderungen stellt. In der Bewältigung kann die Schulaufsicht eine relevante Ressource darstellen und als Teil eines unterstützenden Umfeldes den Transfer der Innovation in die schulische Praxis unterstützen, indem sie Beratung sowie andere Formen der Unterstützung anbietet (Dedering, 2021). Es ist davon auszugehen, dass – ähnlich wie bei weiteren beteiligten Akteur\*innengruppen wie Lehrkräften – bei Mitarbeiter\*innen in der Schulaufsicht die Unterstützung und Beratung für Schulen zum Ganztage davon geprägt ist, wie sie diese Innovation einschätzen und ihre eigene Rolle definieren und wahrnehmen. Während sich ein Großteil der Forschungsarbeiten zum Ganztage jedoch den schulischen und pädagogischen Akteur\*innen widmet (vgl. Brisson et al., 2021 für eine Übersicht), besteht für Mitarbeiter\*innen in der Schulaufsicht noch Forschungsbedarf. Vor diesem Hintergrund hat sich die vorliegende Studie den Fragen gewidmet, welche Überzeugungen Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht zum Konzept Ganztage haben und welche Bedingungen mit der Implementation von Ganztage assoziiert sind.

Dabei lässt sich feststellen, dass die meisten Befragten angeben, vom Ganztage überzeugt zu sein, und v. a. einen gebundenen flächendeckenden Ganztage als zukunftsträchtiges Konzept erachten. Es kann angenommen werden, dass die Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht, die sich überzeugt von der Innovation des Ganztags gezeigt haben, durch Beratung und Unterstützung eine Ressource für Schulleitungen in der Implementation von Ganztage darstellen (Gräsel, 2010; vgl. auch zur Rolle von Überzeugungen in Innovationsprozessen Holtappels & Rollett, 2009; Rollett et al., 2011). Hinterfragt werden sollte, inwiefern bspw. Mitarbeiter\*innen in der Schulaufsicht, welche keinen Bedarf für Ganztage sehen, wie bspw. ein Fall zeigt, den Schulentwicklungsprozess bspw. durch mangelnde Unterstützung behindern oder zumindest nicht gezielt unterstützen. In zukünftigen Studien ist es daher von Interesse, zu untersuchen,

wie entsprechende förderliche Haltungen und Überzeugungen entwickelt und gefördert werden können. Es sollte überdies systematisch danach gefragt werden, wie die konkrete Beratung und Unterstützung der Schulen durch die Schulaufsicht in Abhängigkeit ihrer Überzeugungen ausgestaltet wird und hierbei auch die Perspektive der Schulleitungen einbezogen werden, um zu klären, welche Rolle die Überzeugungen der Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht für ihr konkretes berufliches Handeln spielen.

In Bezug auf die Gelingensbedingungen und Herausforderungen zur Implementation des Ganztags rekurrieren die Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht v. a. auf (häufig fehlende) finanzielle, räumliche und personelle Ressourcen sowie organisatorische Schwierigkeiten, z. B. arbeitsrechtliche Grenzen, die eine (bezahlte) Tätigkeit von Lehrkräften im Ganzttag erschweren oder sogar gänzlich verhindern. Je nach Bundesland wurden unterschiedliche Bedingungen für die Implementation des Ganztags beschrieben. Es wurden auch Positivbeispiele wie Budgetfreiheit von Schulleitungen genannt, die eine Implementation einer ganztägigen Beschulung unterstützen können. Für zukünftige Arbeiten empfiehlt sich, gezielt implementationsfördernde organisationale Rahmenbedingungen in denjenigen Bundesländern und Einzelschulen genauer zu analysieren, welche den Ganzttag bereits erfolgreich eingeführt haben. In den Interviews nennen die Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht als Gelingensbedingungen für die Umsetzung des Ganztags auch solche Merkmale, die sie selbst gezielt initiieren und fördern können und welche die Bedeutung eines transferförderlichen Umfeldes (Gräsel, 2010) unterstreichen. Dazu gehören Vernetzungsleistungen und externe Unterstützung für die Schulen und Schulleitungen, z. B. durch Fortbildungen und Impulse, die im Rahmen des Projekts z. T. durch die begleitende Stiftung vorgenommen wurden. Hier könnten auch weitere Stellen eine Rolle spielen, z. B. Landesinstitute oder die Schulverwaltung (vgl. auch Dederling, 2020).

Schließlich wurden die Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht danach gefragt, welche Rolle sie für die Umsetzung der Ganztagschulreform spielen. Auch wenn durchaus mehrere Akteur\*innen genannt wurden, so sehen sich die Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht eher in einer untergeordneten Rolle. Die Befragten benennen mehrheitlich die Schulleitungen als diejenigen, die die (Haupt-)Verantwortung tragen. Klein und Bremm (2020) verweisen aber darauf, dass in Deutschland zumindest strukturell ein bürokratischer Steuerungstypus vorherrscht (vgl. ebd., S. 264–265). Danach tragen prinzipiell die übergeordneten Ebenen die Hauptverantwortung und die unteren Ebenen stellen die ausführenden Einheiten mit „delegierter“ Verantwortung dar. Demgegenüber steht die Idee der zunehmend eigenverantwortlichen Schule (Fend, 2008), welche an ihrem Output und ihrer Wirksamkeit gemessen wird. Die Vorstellungen, die die befragten Mitarbeitenden der Schulaufsicht geäußert haben, unterstreichen die Vorstellung der eigenverantwortlichen Schule und einer damit einhergehenden Verantwortungsarchitektur.

Tatsächlich lassen sich seit etwa 15 Jahren Veränderungsprozesse in der Verantwortungsstruktur in mehreren Bundesländern erkennen. So stützt sich etwa die Schulaufsicht in Hamburg in ihren Beratungsgesprächen vielfach auf Daten, die u. a. aus Lernstandserhebungen gewonnen werden. Das erfordert eine gemeinsame Verantwortung



von Schulleitungen und Schulaufsicht für die Steuerung der Schule. Nach Klein und Bremm (2020) ist eine solche Steuerungsstruktur „in geringerem Maße durch bürokratische und in deutlich höherem Maße durch manageriale Handlungslogiken“ geprägt (ebd., S. 264), was v. a. für Schulen und Schulverwaltung in den USA typisch ist. Nach der Einführung des Ganztags gefragt, wird in den Interviews unserer Studie deutlich, dass nach wie vor eher der bürokratische Steuerungstypus vorherrscht, die letztendliche Verantwortlichkeit jedoch vorrangig auf unteren Ebenen gesehen wird. Allerdings muss angemerkt werden, dass Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht auch berichteten, dass sie proaktiv auf „ihre“ Schulen zugehen würden, ihnen die Einführung des Ganztags vorschlagen und sie in der Folge bei diesem Entwicklungsprozess umfassend unterstützen würden. Hier scheinen sich die wahrgenommenen Aufgaben (etwa Einführung des Ganztags sicherstellen) sowie das eigene Rollenverständnis (die eigenverantwortliche Einzelschule beraten) zu widersprechen (Herrmann, 2020). Anders als etwa im US-amerikanischen Schulsystem haben jedoch Schulleitungen in Deutschland keine Konsequenzen bspw. für ihre Anstellung zu befürchten (Klein & Bremm, 2020), falls sie die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllen. Dies gilt auch, wenn sie im Bereich Schulentwicklung, in den das Thema Ganztags fällt, wenig Engagement zeigen oder die Ergebnisse der Schule (z. B. der Anteil erreichter Abschlüsse) eigentlich Veränderungen vor Ort erforderlich machen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie das Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung und vor allem die Sichtweise auf die je eigenen Rollen verändert werden können, damit Schulentwicklungsprojekte als wirklich gemeinsam verantwortete Aufgabe gesehen werden (für Österreich vgl. Jesacher-Rößler & Kemethofer, 2020), um so den Erfolg von Vorhaben wie der Implementation des Ganztags zu erhöhen. Neben und verbunden mit der Ressourcenfrage (u. a. die Anzahl der Schulen, die ein\*e Mitarbeiter\*in der Schulaufsicht zu betreuen hat, Verteilung und Zuständigkeit für notwendige finanzielle, räumliche und personelle Ressourcen), stellt sich ferner die Frage nach dem Verhältnis zu anderen Institutionen. Verteilte Verantwortlichkeiten im Bereich des Ganztags, etwa hinsichtlich der Rolle von Schulträgern und externen Trägern des außerunterrichtlichen Angebotes, scheinen herausfordernde Strukturen für Schulverwaltung und Schulleitung darzustellen. Hier wäre in zukünftigen Forschungsarbeiten zu klären, wie ein gelingendes Zusammenspiel der beteiligten Institutionen und Akteur\*innen für die Ganztagschulentwicklung gelingen kann.

Unsere Ergebnisse beruhen auf Selbstauskünften von Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht, die sich auf Anfrage freiwillig für eine Teilnahme meldeten. Aufgrund der Selbstselektivität, der heterogenen Arbeitsaufgaben für Schulaufsichten in den Bundesländern und der qualitativ-querschnittlichen Anlage der Studie sind Rückschlüsse auf die Gesamtgruppe der Mitarbeiter\*innen der Schulaufsicht nur eingeschränkt möglich. Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass die Befragten ein Sample besonders engagierter Schulaufsichtsmitarbeiter\*innen darstellen, deren Ansichten ggf. von denen anderer Mitarbeiter\*innen in der Schulaufsicht abweichen können.

## Literatur und Internetquellen

- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (Hrsg.). (2005). *12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>
- Bott, W. (Hrsg.). (2019). *Die Praxis der Schulaufsicht: Selbstverständnis – Handlungsfelder – Trends*. Raabe.
- Brisson, B., Kielbock, S., & Wazinski, N. (2021). *GTS-Bilanz – Qualität für den Ganzttag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganzttagsschulforschung*. DIPF. [https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/gts-bilanz\\_broschuere](https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/gts-bilanz_broschuere)
- Dedering, K. (2020). Die Schulaufsicht als Instanz der Beratung? Zur Realisierung eines neuen Handlungsprinzips im Kontext „klassischer“ Aufgaben. In E.D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 289–311). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_14)
- Dedering, K. (2021). Unterstützung von Schulen durch Schulaufsicht – Zur Ausdifferenzierung eines Handlungsfeldes. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 235–254. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00290-x>
- Dedering, K., Kamarianakis, E., & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114 (4), 345–362. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.04.02>
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. (2., durchges. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7>
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L., & Zücher, I. (Hrsg.). (2011). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Beltz Juventa.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Hermstein, B., Hußmann, A., & Vaskova, A. (2020.) Inklusionsorientierte Schulentwicklung zwischen Schulaufsicht, Schulträger und Einzelschule – Theoretische Explorationen anhand einer Interviewstudie. In E.D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 313–333). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_15)
- Herrmann, J. (2020.) Schulaufsicht als Beratungsinstanz? Zur Bedingung der Möglichkeit einer Beratung durch die Hierarchie. In E.D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 359–372). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_17)
- Holtappels, H. G., & Rollett, W. (2009). Schulentwicklung in Ganztagschulen. Zur Bedeutung von Zielorientierung und Konzeption für die Qualität des Bildungsangebots. In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (S. 18–39). Beltz.
- Huber, S. G., Arnz, S., & Klieme, T. (Hrsg.). (2020). *Schulaufsicht im Wandel: Rollen und Aufgaben neu denken*. Raabe.

- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-83388-4>
- Jesacher-Rößler, L., & Kemethofer, D. (2020). Kooperation auf regionaler Ebene – Schulaufsicht und Schulleitung im Dickicht institutioneller Umwelten. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 335–358). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_16)
- Kemethofer, D., & Jesacher-Rößler, L. (2021). Verantwortlichkeiten von Schulleitungen und Schulaufsichten. Vorgaben und Wahrnehmungen im trinationalen Vergleich (D-A-CH). *Schulverwaltung spezial*, 2, 64–66.
- Klein, E. D., & Bremm, N. (2020). Schulentwicklung im managerial geprägten System – Das Verhältnis von Schulleitung und Schulaufsicht in den USA. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 263–285). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_13)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2002). *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_10\\_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf)
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Beltz. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42)
- Ottweiler, O. (2003). Aktuelle Forderungen nach Ganztagschulen: Ansprüche – Gründe – Ziele. In J. Rekus (Hrsg.), *Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung* (S. 4–27). Aschendorff.
- Ottweiler, O. (2005). Die Positionen von Parteien, Verbänden und Kirchen zur Ganztagschule. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 177–198). Juventa.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovation* (5. Aufl.). Free Press.
- Rollett, W., Lossen, K., Jarsinski, S., Lüpschen, N., & Holtappels, H. G. (2011). Außerunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen. Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Zücher (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. (S. 76–96). Beltz.
- Sauerwein, M., & Heer, J. (2020). Warum gibt es keine leistungssteigernden Effekte durch den Besuch von Ganztagsangeboten? Oder: Über die Paradoxie individueller Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (1), 78–101. <https://doi.org/10.25656/01:25786>
- SchulG HE (Schulgesetz des Landes Hessen). (2017). *Hessisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. Juni 2017*. <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/aiz-jlr-SchulGHE2017rahmen%4020210331>
- StEG-Konsortium. (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. DIPF. <https://doi.org/10.25656/01:19106>
- VERBI Software. (2019). *MAXQDA 2020* [Computer Software].
- Weigand, G. (2011). Ganztagschule – Motor der Schulentwicklung. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* (S. 102–112). Wochenschau.
- Wurster, S., Rettinger, T., & Feldhoff, T. (2020). Schule im Spannungsverhältnis zwischen Eigenverantwortlichkeit und Schulaufsicht. In E. D. Klein & N. Bremm (Hrsg.), *Unter-*

*stützung – Kooperation – Kontrolle: Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung* (S. 165–187). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28177-9_9)

*Nicole Zaruba*, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften.

E-Mail: [nicole.zaruba@ovgu.de](mailto:nicole.zaruba@ovgu.de)

Korrespondenzadresse: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

*Raphaela Porsch*, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

E-Mail: [raphaela.porsch@ovgu.de](mailto:raphaela.porsch@ovgu.de)

Korrespondenzadresse: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

*Falk Radisch*, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Schulforschung und Allgemeine Didaktik an der Universität Rostock

E-Mail: [falk.radisch@uni-rostock.de](mailto:falk.radisch@uni-rostock.de)

Korrespondenzadresse: Universität Rostock, Philosophische Fakultät, Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, August-Bebel-Straße 28, 18055 Rostock

# BERICHT ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule  
116. Jahrgang 2024, Heft 3, S. 283–288  
<https://doi.org/10.31244/dds.2024.03.05>  
CC BY-NC-ND 4.0  
Waxmann 2024

---

Katharina Scheiter & Dirk Richter

## **Wissenschaft und Praxis im Dialog für die Gestaltung der digitalen Transformation im schulischen Bildungssystem: der Kompetenzverbund lernen:digital**

---

### **Zusammenfassung**

*Im Kompetenzverbund lernen:digital entwickeln 24 Projektverbünde Fortbildungs- und Schulentwicklungsmaßnahmen, die Lehrkräfte in ihrem professionellen Handeln in einer Kultur der Digitalität unterstützen sollen. Eine Transferstelle vernetzt die Projektverbünde, betreibt Forschung, macht Angebote zur Wissenschaftskommunikation und organisiert den bundesweiten Transfer in die Lehrkräftebildung. Im Bericht wird die am Mehrebenensystem Schule orientierte, ko-konstruktive Transferstrategie beschrieben.*

*Schlüsselwörter: digitale Transformation; Lehrkräftebildung; Transfer; Zusammenarbeit; Wissenschaft; Praxis*

### **Research and Practice in Dialogue for Shaping the Digital Transformation in the School Education System: the Competence Network lernen:digital**

#### **Abstract**

*In the competence network lernen:digital, 24 project networks are developing further education and school development measures to support teachers in their professional activities in a culture of digitality. A transfer office links the project networks, conducts research, offers science communication and organizes the nationwide transfer to teacher training. The report describes the co-constructive transfer strategy based on the multi-level school system.*

*Keywords: digital transformation; teacher professional development; transfer; research-practice partnerships*

## 1 Struktur des Kompetenzverbund lernen:digital

Die fortschreitende Digitalisierung in unserer Gesellschaft hat sowohl den Unterricht als auch die Organisation Schule maßgeblich verändert. Um diesen Veränderungen gerecht zu werden und Lehrkräfte dabei zu unterstützen, digitale Angebote in ihren Unterricht zu integrieren und Digitalisierung zum Gegenstand von Unterricht zu machen, wurden durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Jahr 2023 sogenannte Kompetenzzentren für digitales und digital gestütztes Unterrichten in Schule und Weiterbildung eingerichtet. Bei diesen Kompetenzzentren handelt es sich um bundeslandübergreifende Verbünde von Universitäten und Forschungseinrichtungen, die das Ziel verfolgen, digitalisierungsbezogene Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte vor allem in der dritten Phase der Lehrkräftebildung sowie Maßnahmen für die Schulentwicklung forschungsbasiert zu konzipieren und für den Transfer in das Lehrkräftebildungssystem vorzubereiten. Die Besonderheit dieser Verbünde besteht darin, dass die Qualifizierungen auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse gemeinsam mit Akteur\*innen der Lehrkräftebildung, insbesondere den jeweiligen Landesinstituten für Lehrkräftebildung, entwickelt und erprobt werden.

Der Kompetenzverbund besteht aus vier Kompetenzzentren (MINT, Sprachen/Gesellschaft/Wirtschaft, Musik/Kunst/Sport und Schulentwicklung) und der sogenannten Transferstelle ([www.lernen.digital](http://www.lernen.digital)). Innerhalb dieser Kompetenzzentren sind jeweils zwischen vier bis acht Projektverbünde angesiedelt, in denen die Entwicklungsarbeit erfolgt. Jeder Projektverbund setzte sich eigene Schwerpunkte, sodass eine breite Vielfalt an Fortbildungsthemen und Formaten sowohl innerhalb als auch zwischen den Kompetenzzentren abgedeckt ist. Beispielsweise beschäftigen sich die Projektverbünde im Kompetenzzentrum MINT u. a. mit dem Einsatz von Simulationen bzw. *Virtual* und *Augmented Reality* im Unterricht, der Etablierung professioneller Lerngemeinschaften oder der Einrichtung digitaler Lernlabore. Jeder der Verbünde hat Kooperationen mit den Landesinstituten für Lehrkräftefortbildung und anderen Praxispartner\*innen vereinbart, um eine partnerschaftliche Entwicklung der Angebote zu gewährleisten.

Neben den Kompetenzzentren wurde eine Transferstelle eingerichtet, die die Arbeiten innerhalb und zwischen den Kompetenzzentren vernetzen, eigene transferbezogene Forschungsarbeiten durchführen, Wissenschaftskommunikation betreiben und den Transfer der entwickelten Produkte in die Praxis der Lehrkräftefortbildung vorbereiten soll. Sie besteht aus einem Konsortium von elf Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, die gemeinsam mit dem Praxispartner Forum Bildung Digitalisierung an diesen Aufgaben arbeiten. Eine zentrale Rolle innerhalb der Transferstelle spielen die sogenannten Broker\*innen. Diese Personen fungieren als Schnittstelle zwischen den Kompetenzzentren und der Transferstelle. Sie unterstützen die Vernetzung der Projektverbünde innerhalb und zwischen Kompetenzzentren und sorgen dafür, dass Informationen aus den Kompetenzzentren an die Transferstelle und von dort wieder zurück geleitet werden.

## 2 Transferstrategie und ihre Umsetzung

Eine wesentliche, in den Ausschreibungsrichtlinien des BMBF festgelegte Anforderung besteht im Transfer der Ergebnisse des Kompetenzverbunds in die schulische Praxis. Hierfür sind zum einen die einzelnen Projektverbünde verantwortlich; zum anderen ergeht dieser Auftrag an die Transferstelle. Weder der Transferbegriff wurde hierbei durch das BMBF genauer bestimmt, noch wurde festgelegt, was der Begriff der schulischen Praxis umfasst.

Das Motto des Kompetenzverbunds, „Wissenschaft und Praxis im Dialog“, bringt zum Ausdruck, dass Transfer nicht als unidirektionales Geschehen verstanden wird, bei dem wissenschaftliche Erkenntnisse 1:1 an die Praxis übergeben werden. Vielmehr wird Transfer als komplexer, ko-konstruktiver Prozess gesehen, der Aushandlungsprozesse zwischen gleichberechtigten Partner\*innen „auf Augenhöhe“ beinhaltet. Diese Aushandlungsprozesse finden idealiter nicht erst auf der Basis fertiger Produkte und Ergebnisse statt, sondern beginnen mit dem eigentlichen Entwicklungsprozess durch die gemeinsame Festlegung von Zielen, Vorgehensweisen und Aufgaben. In jedem Fall wird davon ausgegangen, dass eine einfache Dissemination wissenschaftlicher Ergebnisse aus der Forschung in die Praxis nicht hinreichend ist, sondern dass diese Ergebnisse rekontextualisiert werden müssen, um nutzbar zu sein. Transfer kann also nicht unabhängig von den Rahmenbedingungen von Praxis stattfinden (Bieber et al., 2018). Dies bedeutet nicht nur, dass z. B. Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte auf zentrale Anforderungen bei der Planung, Durchführung und Bewertung von Unterricht bezogen sein müssen. Zusätzlich müssen bei der Gestaltung von Transferprozessen auch die organisatorischen und institutionellen Bedingungen für Fort- und Weiterbildung im schulischen Bildungswesen berücksichtigt werden. Um Transferprozesse zu gestalten, muss darüber hinaus geklärt werden, was mit schulischer Praxis gemeint ist. Der Kompetenzverbund trägt in seinem Verständnis dem Mehrebenensystem in der Schule Rechnung (Brüsemeister, 2007) und entwickelt Transferstrategien für unterschiedliche Akteur\*innengruppen – unter besonderer Berücksichtigung der Lehrkräfte, der lehrkräftebildenden Institutionen der Länder und des dort tätigen pädagogischen Personals sowie der Bildungspolitik.

Entsprechend der Auffassung von Transfer als einem von Wissenschaft und Praxis gemeinsam getragenen Entwicklungsprozess (Ko-Konstruktion) erfolgt die Konzeption, Erprobung und Implementation der Weiterbildungsangebote und Schulentwicklungskonzepte in den Projektverbünden idealerweise gemeinsam mit Lehrkräften und/oder Fortbilder\*innen. Die Bedingungen für eine ko-konstruktive Zusammenarbeit sind dabei durchaus herausfordernd. Aufgrund des hohen Zeitdrucks für die Einreichung von Anträgen im Rahmen der verschiedenen Ausschreibungen waren Aushandlungsprozesse in der Planung der Projekte nur bedingt möglich. Der Wunsch nach Zusammenarbeit mit Lehrkräften seitens der Wissenschaft stößt auf eine Situation, in der z. B. dafür notwendige Abordnungen von Lehrkräften oder Freistellungen aufgrund des Lehrkräftemangels kaum zu realisieren sind. Die Zusammenarbeit mit den Landesinstituten, die für die Kooperation keinerlei Mittel zur Verfügung gestellt bekommen, ist aufgrund fehlender zeitlicher und personeller Ressourcen ebenfalls nicht

leicht zu realisieren. Die Erprobung entwickelter Maßnahmen in der Schule und damit unter Praxisbedingungen ist aufgrund langwieriger Genehmigungsverfahren und dem hohen Bedarf an effektiv nutzbarer Unterrichtszeit z. B. für die Aufarbeitung von pandemiebedingten Lerndefiziten ebenfalls nur eingeschränkt machbar. Wissenschaft ist hier in hohem Maß darauf angewiesen, als „Problemlöser“ so sehr zu überzeugen, dass trotz dieser Rahmenbedingungen eine Zusammenarbeit realisiert werden kann.

Für den Transfer wählt der Kompetenzverbund in Anlehnung an Rösken-Winter et al. (2021) unterschiedliche Strategien.

Im Fokus der *personalen Transferstrategie* steht die Qualifizierung des pädagogischen Personals, welches je nach Systemebene die an den Fortbildungen teilnehmenden Lehrkräfte in den Schulen oder Multiplikator\*innen, d. h. im wesentlichen Fortbilder\*innen in den Landesinstituten, umfasst. Während die personale Strategie durch die Projektverbünde vor allem regional umgesetzt wird (durch die Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Landesinstituten in dem Land, in dem eine beteiligte wissenschaftliche Einrichtung verortet ist), entwickelt die Transferstelle Qualifizierungsansätze für Multiplikator\*innen, mit denen ein bundesweiter Transfer erreicht werden soll. Für die möglichst flächendeckende Ansprache von Multiplikator\*innen wurde ein Veranstaltungsformat entwickelt, in dem die in den Kompetenzzentren erarbeiteten Fortbildungsansätze öffentlich vorgestellt und diskutiert werden. Dieses Format mit dem Titel „Boxenstopp“ soll dazu dienen, alle interessierten Landesinstitute und andere Akteur\*innen über die verschiedenen Fortbildungskonzepte zu informieren, um eine frühzeitige Übernahme von Fortbildungskonzepten in die Programme der Landesinstitute anzubahnen. In gleicher Weise sollen sogenannte Regionalmessen zukünftig dazu beitragen, die entwickelten Fortbildungskonzepte aus den Kompetenzzentren sichtbar zu machen und die Landesinstitute über die bestehenden Qualifizierungsansätze zu informieren.

Über die *materiale Transferstrategie* werden die Ergebnisse, z. B. Fortbildungskonzepte oder asynchrone Online-Fortbildungen, über bestehende Disseminationsstrukturen der Länder zur Verfügung gestellt. Dabei nimmt die durch die Länder eingerichtete und finanzierte Plattform „ComPLeTT“ eine zentrale Rolle ein, da sie bereits vor dem Start des Kompetenzverbunds für den länderübergreifenden Austausch von digitalen Fortbildungsmaterialien der Landesinstitute zur Verfügung stand. Die Nutzung von „ComPLeTT“ (und von „Mundo“ für die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien) ist ein Beispiel für die Berücksichtigung organisationaler und institutioneller Rahmenbedingungen des Mehrebenensystems in der Gestaltung der Transferstrategie des Kompetenzverbunds. Anstatt digitale Parallelstrukturen für die Dissemination aufzubauen, setzt lernen:digital darauf, seine Ergebnisse in bestehende Strukturen einzubinden. Die Länder haben den Kompetenzzentren die Möglichkeit eröffnet, Materialien auf „ComPLeTT“ kollaborativ zu erarbeiten und verfügbar zu machen, sodass interessierte Landesinstitute diese Materialien anschließend in das eigene landesspezifische digitale Lernmanagementsystem übertragen, sie anpassen und nutzen können. Damit ist sichergestellt, dass alle entwickelten digitalen Materialien der Kompetenzzentren an einem zentralen Ort gebündelt werden und alle Länder, unabhängig von



ihrer Beteiligung an spezifischen Projektverbänden, von diesen Materialien profitieren können. Diese Disseminationsstrategie ermöglicht eine nachhaltige Bereitstellung von Materialien auch über das Ende der Projektförderung hinaus. Wichtig ist auch hier die enge Abstimmung zwischen Wissenschaft und der Praxis der Landesinstitute, um zu gewährleisten, dass die auf „ComPLeTT“ dokumentierten Fortbildungen den Bedarfen und Qualitätskriterien der Landesinstitute entsprechen. Hierfür bieten Vertreter\*innen der Landesinstitute für die Projektverbände im Rahmen von Workshops Unterstützung. Zusätzliche Maßnahmen zur Qualitätssicherung aus der Perspektive von Wissenschaft und Praxis befinden sich in Vorbereitung.

Personale und materiale Strategie müssen ineinandergreifen. Da die alleinige Bereitstellung von Fortbildungskonzepten in digitaler Form nicht deren Nutzung in den Ländern garantiert, werden diese – wie oben beschrieben – im Format „Boxenstopp“ und den Regionalmessen vorgestellt, um auch über direkte Kontakte zwischen Mitgliedern des Kompetenzzentrums und Vertreter\*innen der Landesinstitute dafür Sorge zu tragen, dass diese Eingang in die Qualifizierungspraxis finden.

Für die interessierte Öffentlichkeit (Zivilgesellschaft) bietet die Webseite [www.lernen.digital](http://www.lernen.digital) im Rahmen der materialen Strategie auch den Zugang zu Projektergebnissen in Form von Open Educational Resources, Podcasts oder Open Access Publikationen.

Schließlich wird als dritter Weg des Transfers eine *systemische Transferstrategie* umgesetzt, welche darauf abzielt, nachhaltige Veränderungen im Qualifizierungssystem und an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis zu bewirken. Die systemische Transferstrategie wird durch die Transferstelle mit entsprechender Forschung unterlegt. Insbesondere betreibt die Transferstelle Forschung zur Koordination der verschiedenen Akteur\*innengruppen im Mehrebenensystem sowie zu Gelingensbedingungen und Hindernissen von Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis. Erkenntnisse dieser Arbeit fließen in die Umsetzung der Transferstrategie unmittelbar ein. In den Transferprozess sind entsprechend dieser systemischen Betrachtung alle relevanten Akteur\*innen einbezogen, um die unterschiedlichen Bedürfnisse und Perspektiven zu berücksichtigen sowie eine breite Akzeptanz sicherzustellen. Dies wird unter anderem darin deutlich, dass in allen Phasen der Projektarbeit Akteur\*innen der Lehrkräftebildung, der Schuladministration und der Wissenschaft einbezogen sind.

Ein weiterer Bestandteil der systemischen Strategie ist die Bildung von Netzwerken und festen Kooperationsstrukturen. Dazu gehören unter anderem die Einbindung von Vertreter\*innen aus Bildungspraxis, -verwaltung und -politik in das Begleitgremium des Kompetenzverbunds sowie die Durchführung von regelmäßigen Treffen zwischen der Transferstelle und Gremien der Kultusminister\*innenkonferenz (KMK) bzw. der Landesinstitute. Diese Treffen stellen sicher, dass ein regelmäßiger Informationsaustausch über den Projektfortschritt erfolgt und die Beteiligung aller Akteur\*innen möglich ist. Schließlich werden durch das Forum Bildung Digitalisierung unterschiedliche Dialogformate (online und in Präsenz) organisiert, mit dem Ziel, Wissenschaft und Akteur\*innen des Mehrebenensystems Schule in den Austausch auf Augenhöhe zu bringen. Das Forum nimmt hierbei die zivilgesellschaftliche Vermittlerrolle ein, da

es weder der Wissenschaft noch der Praxis zuzuordnen ist und so Kommunikationswege neutral und unter Wertschätzung der unterschiedlichen und manchmal im Konflikt stehenden Interessenlagen und Funktionsweisen der beiden Systeme gestalten kann.

Durch den multidimensionalen Ansatz von Transfer – von der zentralen Dissemination digitaler Materialien über „ComPLeTT“ bis hin zur individuellen Qualifizierung und systemischen Integration – gewährleistet der Kompetenzverbund, dass die erarbeiteten Fortbildungskonzepte und digitalen Ressourcen nachhaltig in die schulische Praxis eingebettet werden. Dieser umfassende Transferansatz stellt sicher, dass sowohl die digitale als auch die persönliche Weiterbildung von Lehrkräften kontinuierlich unterstützt wird. Damit ist der Kompetenzverbund sinnvoll aufgestellt, um Lehrkräfte gezielt auf die Herausforderungen einer Bildung mit und über digitale Technologien vorzubereiten und eine nachhaltige Integration digitaler Technologien in das Bildungssystem zu fördern.

## Förderhinweis

Der Kompetenzverbund lernen:digital wird finanziert durch die Europäische Union – NextGenerationEU und gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung.

## Literatur

- Bieber, G., Egyptien, E.L., Klein, G., Oechslein, K. & Pikowksy, B. (2018). *Positionspapier der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder zum Transfer von Forschungswissen*. [https://www.isb.bayern.de/download/21922/positionspapier\\_transfer\\_31.10.18.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/21922/positionspapier_transfer_31.10.18.pdf)
- Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In J. Kussau & R. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation* (S. 63–95). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9_3)
- Rösken-Winter, B., Stahnke, R., Prediger, S., & Gasteiger, H. (2021). Towards a Research Base for Implementation Strategies Addressing Mathematics Teachers and Facilitators. *ZDM – Mathematics Education*, 53, 1007–1019. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01220-x>

*Katharina Scheiter*, Prof. Dr., Professur für Digitale Bildung, Universität Potsdam.  
E-Mail: [katharina.scheiter@uni-potsdam.de](mailto:katharina.scheiter@uni-potsdam.de)

*Dirk Richter*, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung, Universität Potsdam.  
E-Mail: [dirk.richter@uni-potsdam.de](mailto:dirk.richter@uni-potsdam.de)

Korrespondenzadresse: Universität Potsdam, Department Erziehungswissenschaft, Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14467 Potsdam

# DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule  
116. Jahrgang 2024, Heft 3, S. 289–295  
<https://doi.org/10.31244/dds.2024.03.06>  
CC BY-NC-ND 4.0  
Waxmann 2024

---

Götz Bieber & Kathrin Racherbäumer

## Politik nutzt Wissenschaft

### Ein Interview mit dem Generalsekretär der Kultusministerkonferenz (KMK), Udo Michallik, zur Zusammenarbeit mit der Ständigen wissenschaftlichen Kommission (SWK)

---

#### Zusammenfassung

*Die Ständige wissenschaftliche Kommission (SWK) ist als unabhängiges Beratungsgremium der Kultusministerkonferenz (KMK) gegründet worden. Im Interview wird den Fragen nachgegangen, wie die Arbeit an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik der Länder gestaltet wird und welche Potenziale, aber auch Herausforderungen durch die Kommunikation auf dieser Ebene entstehen.*

*Schlüsselwörter: KMK; Politik; Wissenschaft; Zusammenarbeit; Interview*

#### Politics Uses Science

An Interview with Udo Michallik, Secretary General of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK), on the Cooperation with the Standing Scientific Commission (SWK)

#### Abstract

*The Standing Scientific Commission (SWK) was founded as an independent advisory body to the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder (KMK). In this interview, we look at how the work at the interface between science and education policy in the federal states is organized and what potential, but also challenges, arise from communication at this level.*

*Keywords: Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs; politics; science; cooperation; interview*

*GB (Götz Bieber): Sie haben in den letzten Jahren als Generalsekretär der KMK schon Vieles in Ihrem Arbeitsbereich erlebt. Welche Impulse haben die KMK dazu veranlasst, diese Kommission zu etablieren?*

UM (Udo Michallik): Die Ständige wissenschaftliche Kommission hat ihren Ausgangspunkt in der Diskussion in der letzten Legislaturperiode des Bundes um den Nationalen Bildungsrat. So im Koalitionsvertrag der letzten Großen Koalition aufgenommen, wurden ziemlich schnell entsprechende Gespräche zwischen Bund und Ländern geführt. Grundsätzlich gab es auf der Länderseite positive Reaktion zu diesem Vorhaben. Die Länder waren sich einig, wir brauchen für das, was wir tun oder eben nicht tun, eine externe Begleitung. Und die Frage, die dann aus der Diskussion um den Nationalen Bildungsrat erwachsen ist, war die: Wer soll uns begleiten und in welcher Form? Es ist nach vielen Diskussionen um den Nationalen Bildungsrat auf der Länderseite die Überzeugung gewachsen, dass wir uns eine institutionalisierte, systemisch eingebundene wissenschaftliche Begleitung der Arbeit der KMK wünschen und diese mit allen Maßgaben versehen, die dann auch eine gewisse Legitimation dieses Gremiums bieten. Wir sagten, wir brauchen eine unabhängige wissenschaftliche Einrichtung, die in ihrem Wirken und ihrem Tun unabhängig aufgestellt ist. Dann haben wir viele Dinge, die wir zuvor mit dem Bund hinsichtlich des Nationalen Bildungsrates verhandelt haben, so in die Verwaltungsvereinbarung für die Entstehung der Ständigen wissenschaftlichen Kommission übernommen. Die Debatte um den Nationalen Bildungsrat war somit der Geburtshelfer der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission wie wir sie heute kennen. Das ist die Genese. Die Impulse, die Motivation für diese Kommission liegt aber weiter zurück. Sie hängt eng zusammen mit der Entwicklung der Large Scale Assessments international und national. Ausgehend von den Konstanzer Beschlüssen der KMK 1997 über TIMSS und dann PISA bis hin zu den IQB-Ländervergleichen und Bildungstrends über die Bildungsstandards in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache hat sich nach 20 Jahren systemischer empirischer Beobachtung von Schule und Bildungspolitik gleichermaßen die logische Folge herausgearbeitet, ebenso evidenzbasiert in verschiedenen Bereichen entlang der Bildungskette Maßnahmen und Möglichkeiten guter Bildungspolitik zu identifizieren. Dafür braucht es eine Struktur, eine Institution, die das ermöglicht. Aufgabe von Politik bleibt es, diese Vorschläge dann zu operationalisieren.

*GB: Die SWK hat 2021 ihre Arbeit aufgenommen. Wie hat sie sich bisher eingearbeitet? Und ich möchte gleich anschließen: Welche künftigen Potenziale sehen Sie für die SWK?*

UM: Aus meiner Sicht hat das alles besser funktioniert, als sich jeder hat träumen lassen. Dadurch, dass die Diskussionen sehr intensiv waren, aber die Länder eine ganz klare Vorstellung davon hatten bzw. die Protagonisten auf Seiten der Länder, die das maßgeblich dann auch verhandelt haben und der Ländergemeinschaft vorgestellt haben, haben sie sich wirklich ein gutes System der Entstehung der SWK ausgedacht. Das heißt, wir haben immer das Paradigma der Unabhängigkeit der Wissenschaft vor Augen gehabt und wollen das auch sehr wissenschaftsgesteuert letztendlich verstanden wissen. Daher haben wir dann auch im Rahmen der Verwaltungsvereinbarung Instrumente entwickelt, die die Unabhängigkeit der Wissenschaft betonen, ohne dass

aber die Politik sich ganz rauszieht. Also bei der Entwicklung des Arbeitsprogramms haben wir Mechanismen entwickelt, die die Problemlagen der Länder in die Arbeit der SWK einbringen. Zugleich hat aber auch die SWK die Möglichkeit, ihren Beitrag zum Arbeitsprogramm aus wissenschaftlicher Sicht zu liefern. Und das wird dann gemeinsam in der KMK für die jeweilige Arbeitsprogrammperiode miteinander abgestimmt.

Die Einsetzung einer unabhängigen Findungskommission unter wissenschaftlicher Leitung von Manfred Prenzel hat letztendlich dazu geführt, dass wir die Personenkomposition der SWK so vorfinden, wie wir sie haben. Die Länder haben Wünsche geäußert hinsichtlich der Komposition fachlicher Art, dass das, was die SWK an Empfehlungen und Gutachten präsentiert, entlang der Bildungskette stattzufinden hat. Daraus hat sich abgeleitet, dass wir hinsichtlich der unterschiedlichen Spezialisierungen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die entsprechenden Fachgebiete vertreten haben. So gibt es einen ordentlichen Mix aus unterschiedlichen Perspektiven in der SWK. Das ist wunderbar gelungen.

Man hatte sich aufgrund der aktuellen politischen Diskussion ganz schnell verständigen können, wo die Arbeitsschwerpunkte liegen: Ob das jetzt die Digitalisierung war, ob das die Empfehlungen zur Grundschule waren oder ob das die Empfehlungen zur Lehrerbildung waren, das waren immer die großen bildungspolitischen Themen, die nicht nur die Länder bewegen, sondern die die Öffentlichkeit letztendlich ebenso beschäftigten und wo es maßgeblichen Handlungsbedarf gibt. Was dann die SWK unmittelbar nach Konstituierung vorgelegt hat, ein erstes Arbeitsprogramm mit den Ländern vereinbart, zeigt deutlich, dass sich die SWK ganz schnell gefunden hat. Ebenso die sehr schnelle Etablierung und gute Ausstattung einer Geschäftsstelle für die SWK hat diesen Übergang von Konstituierung in den Arbeitsmodus sehr stark gestützt. Sie war sehr schnell arbeitsfähig und handlungsfähig. Eine kluge Konstruktion, in dem sich die Geschäftsstelle der Verwaltung des Sekretariates der KMK bedient, inhaltlich aber völlig unabhängig agieren kann.

Und in der Kürze der Zeit muss man an der Stelle wirklich sagen: Wow, das ist wirklich richtig gut gelungen, ein solches Gremium in einer solch kurzen Zeit auf die Beine zu stellen. Prozess, Entscheidungs- und Gestaltungsfreude haben dazu beigetragen, gute und motivierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für die Geschäftsstelle zu finden. Potenziale für das Gremium sind ganz viele vorhanden, weil die Konstruktion und Komposition des Gremiums stimmig sind.

Die wirklichen Herausforderungen sehe ich an einer anderen Stelle: nämlich in der KMK selbst. Viele kennen aus Erzählungen noch den Bildungsrat der 70er Jahre, der aus ganz bestimmten Gründen unter Hellmut Becker gescheitert ist. Schlussendlich lag es an einer gewissen Überforderung der Politik bzw. an dem, womit der Bildungsrat durch seine Empfehlungen die Bildungspolitik und Gesellschaft überfordert hat.

Vor diesem historischen Hintergrund stellen wir uns als Leitung der SWK und der KMK immer wieder die Frage oder erinnern uns, dass es zu einer solchen gegenseitigen

gen Überforderung nicht wieder kommen darf. Alle vorgelegten Empfehlungen, Gutachten, Impulspapiere haben positive Reaktionen in der KMK erfahren. Jedoch muss sowohl die SWK, aber vor allem die KMK, den bewussten Switch machen, und die Empfehlungen und Gutachten der SWK in Umsetzungsstrategien übersetzen. Und jetzt haben wir so viele Gutachten und Empfehlungen nebeneinander liegen, dass es doch eine ziemliche Herausforderung für die KMK ist, einen strukturierten und systemisch adäquaten Prozess in Gang zu setzen. Die Empfehlungen und Gutachten der Wissenschaft müssen in bildungspolitische Maßnahmen länderübergreifend und je nach Land übersetzt und dann die entsprechenden politischen Schlussfolgerungen daraus gezogen werden. Das ist im Moment aus meiner Sicht die größte Herausforderung, mit der wir als KMK umzugehen haben. Dafür bedarf es noch konkreterer institutionalisierter Strukturen. Dabei setze ich viel Hoffnung in die Strukturkommission, das als eine wesentliche Aufgabe für die KMK zu definieren und somit die richtigen Schlussfolgerungen aus der Geschichte des Nationalen Bildungsrates der 70er Jahre zu ziehen.

*GB: Das klingt sehr positiv. Wie funktioniert nun die tatsächliche Kommunikation zwischen Wissenschaft und den Ministerien im konkreten Dialog? Also, wie gestaltet sich die Arbeit der KMK auf der Grundlage der Empfehlungen der SWK?*

UM: Es gab und gibt eine Vorstellung davon, wie die SWK in die Politik hineinwirkt und wie die Politik dann aber auch gespeist aus den Erfahrungen des Bildungsrates der 70er Jahre in Form von Reflexionsschleifen auf unterschiedlichen Ebenen wirkt. Also es gibt eine erste Reflexionsschleife mit der Amtschefskonferenz oder mit der Amtschefskommission für Qualitätssicherung in der Schule, wo erste Tendenzen von Gutachten und Empfehlungen vorgestellt werden, eine erste Möglichkeit der Länder auf die Ergebnisse der Arbeit der SWK zu reagieren. Und die Wissenschaft hat wiederum die Gelegenheit, entsprechend nachzusteuern. Oder eben auch nicht, denn die Unabhängigkeit der Wissenschaft ist und bleibt das oberste Paradigma. Das heißt, die Wissenschaft entscheidet am Ende für sich, welche der Interventionen sie annimmt oder nicht annimmt. Aber es ist ja in der Verwaltungsvereinbarung niedergelegt, dass die SWK das Thema Umsetzbarkeit der Empfehlungen und Vorschläge immer mit im Blick haben muss. Das ist eine fundamentale Erfahrung aus dem Bildungsrat der 70er Jahre, dass die Umsetzbarkeit und Finanzierbarkeit der Empfehlungen mit im Blickpunkt stehen müssen, wenn Wissenschaft nicht nur für den Elfenbeinturm produzieren soll.

Dann gibt es eine nächste Reflexionsschleife, die auch mit der Strukturreform der KMK zu tun hat. Und zwar haben die Ministerinnen und Minister in der Vergangenheit zunehmend geäußert, in die Prozesse einbezogen sein zu wollen und zu wissen, wie und was dann dort letztendlich empfohlen wird. Politische Steuerung der Prozesse, nicht der SWK, sind hierbei die Zauberworte. Ich glaube, das ist der strenge Konnex in der Entwicklung der empirischen Bildungswissenschaft von TIMSS über PISA bis heute hinweg. Das resultiert daraus, dass die empirische Bildungswissenschaft bisher immer nur eine Situationsbeschreibung der Zustände von Schule und Unterricht über die Empirie gegeben hat, aber sich immer schwertat, über Kausalitäten und Ur-

sachen des festgestellten Ist-Zustandes zu sprechen und damit der Politik gleichzeitig Instrumente und Maßnahmen mitzuliefern, wie sie das Festgestellte – ich sage es einmal platt – reparieren kann. Das ist der große qualitative Anspruch, glaube ich, den die Bildungspolitik über die KMK an die SWK hat.

Zunehmend werden die Empfehlungen und die Gutachten der SWK in die Arbeitsprozesse der Gremien der KMK aufgenommen, wo wir dann versuchen, evidenzbasierte Maßnahmen und Wege in der Bildungspolitik zu formulieren. Und das Spannende wird eben sein, in einem Nebeneinanderlegen der Schlussfolgerungen und der Gutachten zu sehen, was die Politik letztendlich davon umsetzt. Dazu ist es aber im Moment noch zu früh.

*GB: Dazu würde als Ergänzung auch die Prozessbegleitung solcher Maßnahmen gehören, weil diese durch die SWK ja auch wieder reflektiert werden sollte. Hier eine Anmerkung zur Vergangenheit. Ich glaube, einmal hat die empirische Bildungsforschung tatsächlich in kleinen Schritten so etwas begleitet. Das waren damals die Schlussfolgerungen nach TIMSS mit den Vorhaben zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS). Diese Expertisen beschrieben Prozesse. Ich glaube, darin hätten noch mehr Chancen gelegen, die Formen der Prozessbegleitung zu identifizieren, die erfolgreich waren, um sie auch in andere Vorhaben zu überführen. Heute haben wir ein ähnliches Projekt mit QuaMath. Da ist dann die spannende Frage: Wie funktioniert Politik in diesem Zusammenhang?*

UM: SINUS war zu früh.

*GB: Eigentlich zu dem Zeitpunkt richtig.*

UM: Politisch war es zu früh. Für Schule war es gerade richtig.

*GB: Sie haben bereits ein weiteres spannendes Thema angesprochen, was uns, glaube ich, alle bewegt, wo eben auch die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht nur ihren wissenschaftlichen Kontext einbringen, sondern ja auch Teil des Geschehens sind. Es geht um die Lehrkräftebildung. Hier stellt sich die Frage, wie funktioniert bei diesen unterschiedlichen Ebenen die Kommunikation? Wir haben natürlich alle wahrgenommen, was bisher von der SWK geschrieben wurde. Nicht alles davon ist direkt eins zu eins politisch umsetzbar. Welche Chancen und Risiken sehen Sie gerade bei diesem Thema?*

UM: Das, was im Kontext des Gutachtens zur Lehrerbildung sehr stark zutage getreten ist, ist dass ein solches System von der Rollenklarheit der Akteure lebt. Die Länder waren sehr dankbar und ich glaube, wir haben in Form des Gutachtens der SWK und des Wissenschaftsrates ziemlich gutes Material zur Lehrkräfteausbildung vorliegen.

Gleichwohl gibt es Punkte, in denen man nicht in jeder Hinsicht mit der SWK übereinstimmt, wie auch die jetzige Präsidentin in ihren Interviews zur Amtseinführung gesagt hat. Es gibt Unterschiede, weil eben der politische Handlungsdruck im Bereich der Lehrkräftebildung und vor allem der Bedarfsdeckung größer ist als im wissen-

schaftsgesteuerten System der Lehrkräftebildung selbst. Daraus ergeben sich unterschiedliche systemische Handlungslogiken, derer sich die Wissenschaft bewusst ist. An dem Beispiel wird ganz gut deutlich, dass die Wissenschaft schon im Wissen um den politischen Handlungsdruck ist und trotzdem wissenschaftsgeleitet und wissenschaftstreu ihre Empfehlungen ausspricht, wie sie auch in Würdigung internationaler Modelle der Lehrerbildung zu der einen oder zu anderen Schlussfolgerungen gekommen sind. Diese Empfehlungen teilen wir aus systemorientierter Sicht so nicht uneingeschränkt, weil der Handlungsdruck eben mit Blick auf den Fachkräftemangel insgesamt so groß geworden ist. Wir sind an der einen oder anderen Stelle – zwar noch nicht ländereinheitlich – zu der Überzeugung gekommen, dass wir doch maßgebliche Reformschritte im System der Lehrerbildung gehen müssen.

*GB: Gerade bei der Lehrkräftebildung treffen ja immer Wissenschaft und Bildung auch als Ressorts aufeinander. Wie funktioniert die Wahrnehmung über diese beiden Ebenen hinweg?*

UM: Bisher war es immer so, dass Wissenschaftsressorts und Schulressorts gleichermaßen die Gutachten der SWK vorgelegt werden. Ob das Grundschule ist mit Auswirkungen auf die Ausbildung der Grundschullehrkräfte oder ob das Digitalisierung ist.

Es ist immer eine multiple Perspektive entlang der Bildungskette, die eingenommen werden muss. Das ist ja auch der Anspruch, den wir an die SWK haben. Das hatte ich im Vorfeld schon versucht darzustellen, dass es immer ein Gutachten oder eine Empfehlung ist entlang der Bildungskette. Bei der Grundschule haben wir demzufolge die Aspekte der frühkindlichen Bildung mit drin, so dass die Fragen der Ausbildung zukünftiger Erzieherinnen und Erzieher bzw. Primarschullehrkräfte ebenfalls eine zentrale Rolle spielen. Wir werden das nur im Konzert gemeinsam und eben auch phasenübergreifend realisieren können. Ich glaube, es wäre ein Grundfehler des Systems, wenn wir uns hier phasenspezifisch auf den Weg machen. Das würde die Komplexität und die Herausforderungen ungleich erhöhen. Also es ist eine dringende Notwendigkeit, ressortübergreifend und phasenübergreifend in diesen Dingen zu agieren, wenn man wirklich systemimmanent gestalten möchte.

*GB: Jetzt könnte man sagen, da hat man noch mal eine weitere Ebene, weil die frühkindliche Bildung gar nicht in den Bildungsressorts verknüpft und verankert ist.*

UM: Wir haben, glaube ich, neun Länder, in denen das in einer Hand liegt. Das ist schon gut.

*GB: Aber die Philosophien zwischen beiden, da sind wir uns sicher einig, sind durchaus sehr unterschiedlich. Da sieht man, dass wir da noch einen weiten Weg haben, weitere Ressorts mitzunehmen, die völlig anders strukturiert sind. Und der „Gap“ zwischen elementarer und primärer Bildung ist ja der, den die beiden Länder Österreich und Schweiz vor Jahren sehr intensiv angegangen sind.*



UM: Also mit der SWK sind wir den Weg gegangen. Das war auch Grundlage dafür, dass im Zuge des Grundschulgutachtens der SWK die KMK gesagt hat, wir gehen jetzt hier auf die Jugend- und Familienministerkonferenz zu und versuchen den Bereich der frühkindlichen elementaren Bildung mit der JFMK zusammen zu diskutieren. So sind in vielerlei Kontexten, auch mit Blick auf das IQB, viele Fragen zum Bildungsverständnis im frühkindlichen Bereich entstanden. Die werden jetzt in gemeinsamen Arbeitsgruppen beantwortet.

In der SWK findet zudem eine Verschränkung der unterschiedlichen Beratungsinstitutionen vom Nationalen Bildungsbericht des DIPF über das IQB bis hin zum LfBi in Bamberg statt. Und, das ist ein großer Gewinn, dass diese Institutionen an der SWK beteiligt sind und dort keine Paralleluniversen entstehen. Wir haben dann über das Grundschulgutachten die JFMK informiert und das BMFSFJ und BMBF einbezogen. Und insofern kam es dann im letzten Jahr auch aus der Logik heraus zur ersten gemeinsamen Sitzung von KMK und JFMK. Das kann man auf die Empfehlung der SWK zurückführen. Das ist eine unmittelbare politische Folge, unterstreicht aber gleichermaßen, dass erstmals viele Akteure im gleichen Feld konstruktiv zusammenarbeiten. Ein großer Gewinn!

*Udo Michallik*, Generalsekretär des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

E-Mail: [udo.michallik@kmk.org](mailto:udo.michallik@kmk.org)

Korrespondenzadresse: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Taubenstraße 10, 10117 Berlin

*Götz Bieber*, Dr., ehemaliger Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

E-Mail: [goetz-bieber.bildung@email.de](mailto:goetz-bieber.bildung@email.de)

Korrespondenzadresse: Weißdornweg 32, 14469 Potsdam

*Kathrin Racherbäumer*, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe an der Universität Siegen.

E-Mail: [kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de](mailto:kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de)

Korrespondenzadresse: Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen

Götz Bieber & Kathrin Racherbäumer

## **Zur Rolle der Landesinstitute und Qualitätsagenturen im Rahmen der Weiterentwicklung von Schulen**

**Ein Interview mit der Direktorin des Pädagogischen Landesinstituts in Rheinland-Pfalz, Birgit Pikowsky, und mit dem Direktor des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg, Günter Klein**

---

### **Zusammenfassung**

*Die Landesinstitute und Qualitätsagenturen der Länder haben bedeutsame Aufgaben für die Unterstützung der Schulen bei der Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität. Damit arbeiten sie an der Schnittstelle zwischen Schulpraxis, Bildungsverwaltung und Wissenschaft. Im Interview wird insbesondere die Zusammenarbeit mit den Bildungsverwaltungen reflektiert.*

*Schlüsselwörter: Landesinstitut; Qualitätsagentur; Bildungsverwaltung; Zusammenarbeit; Qualitätsentwicklung; Qualitätssicherung; Interview*

### **The Role of the State Institutes and Quality Agencies in the Further Development of Schools**

An Interview with the Director of the Rhineland-Palatinate State Institute of Education and the Director of the Baden-Württemberg Institute for Educational Analyses

### **Abstract**

*The state institutes and quality agencies of the federal states have important tasks for supporting schools in the further development of school and teaching quality. They therefore work at the interface between school practice, education administration and science. In the interview, the cooperation with the education administrations is discussed especially.*

*Keywords: State institute; quality agency; education administration; cooperation; quality development; quality assurance; interview*

*GB (Götz Bieber): Könnt ihr euch beide und eure Funktion kurz vorstellen?*

BP (Birgit Pikowsky): Ich leite in Rheinland-Pfalz das Pädagogische Landesinstitut. Bei uns verankert sind die klassischen Aufgaben eines Landesinstituts: Fortbildung für Lehrkräfte und Schulleitungen, Beratung von Schulen, die Bereitstellung von Materialien und Medien und Unterstützung der Schulen bei der digitalen Transformation. Kurz zusammengefasst: Wir sind ein zentraler Dienstleister und Prozessbegleiter für die Schulen in RLP.

GK (Günter Klein): In Baden-Württemberg ist es ein bisschen anders. Ich leite das IBBW, das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg. Daneben gibt es noch ein klassisches Landesinstitut, das ZSL (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung), das von den Aufgaben das Pendant ist zum Pädagogischen Landesinstitut in Rheinland-Pfalz. Die Aufgaben des IBBW entsprechen eher einer Qualitätsagentur. Wir erheben – neben unserer Zuständigkeit für IT-Verfahren, für Diagnostik und Zentrale Prüfungen – Daten, bereiten diese adressatenspezifisch auf und stellen die Daten den jeweiligen Akteuren zur Verfügung. Das sind mitnichten nur rein statistische Daten, sondern auch wissenschaftliche Befunde. Im IBBW gibt es – und darauf sind wir stolz – eine eigene Abteilung Empirische Bildungsforschung, die wissenschaftlich tätig ist. Das bedeutet: Unser Kerngeschäft ist nicht die unmittelbare Begleitung von Schulen.

BP: Wir haben die Profile unserer Institute jetzt sehr prototypisch dargestellt. Mir ist es wichtig zu betonen, dass sowohl Landesinstitute als auch Qualitätsagenturen Unterstützungsangebote für Schulen sind.

GK: Und vielleicht muss man die Unterstützung sogar noch ein bisschen weiter fassen. Wir sehen uns auch als Unterstützung der Politik. Ob das immer gelingt, ist ein anderes Thema. Das mögen andere entscheiden. Die Unterstützung der Politik hat zwei Richtungen: Wir übernehmen sowohl politische Aufträge und bringen bildungspolitische Themen in die schulische Praxis; zudem geben wir der Politik auf der Grundlage vorliegender Daten und wissenschaftlicher Befunde auch Hinweise, was vielleicht sinnvoll sein könnte bzw. was man besser bleiben lassen könnte oder sollte.

BP: Auch da würde ich sagen: Konsens. Auch wir sind „Diener zweier Herren“. Wir unterstützen neben den Lehrkräften und Schulen natürlich als obere Landesbehörde auch Bildungsadministration und Bildungspolitik sowohl in der Konzeptionalisierung als auch in der konkreten Umsetzung von Maßnahmen.

*GB: Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium? Welche Vereinbarungen werden getroffen, welche Instrumente der Abstimmung werden eingesetzt und wie wird deren Nützlichkeit eingeschätzt? Wie seht ihr das?*

BP: Ich kann nur für Rheinland-Pfalz sprechen, nicht für alle Bundesländer. Die Instrumente, die bei uns zum Tragen kommen und sich bewährt haben, sind insbesondere die Zielvereinbarungen und eine strukturierte Kommunikation.

Wir schließen schriftliche Zielvereinbarungen mit dem Ministerium. Diese gelten in der Regel für zwei Jahre und werden von uns auf der Basis der Auswertung unseres Jahresberichts sehr intensiv vorbereitet: Welche Angebote hatten wir im vergangenen Jahr? Welche Ressourcen wurden dafür eingesetzt? Wie sind die Bedarfsmeldungen und Rückmeldeergebnisse aus den Schulen? Wie sind unsere Kennzahlen etc.? Auf dieser Grundlage legen wir dem Bildungsministerium einen Vorschlag für Zielvereinbarungen vor, dieser wird mit den bildungspolitischen Schwerpunkten und Aufträgen sowohl auf Fachebene als auch auf Leitungsebene in mehreren Gesprächsrunden abgeglichen, konkretisiert und weiterentwickelt. Die Ziele sind unterfüttert mit Maßnahmen sowie Kriterien der Zielerreichung und Ressourcen, die Zielerreichung wird zudem evaluiert.

Das zweite wirksame Instrument ist die strukturierte Kommunikation, die Einbindung in Steuerungs- und Koordinierungsgruppen sowohl mit dem Bildungsministerium als auch in unserem Haus, so dass Zusammenarbeit nicht zufällig ist. Gerade in Zeiten von schnellen Veränderungen ist die klare Strukturierung der Arbeits- und Kommunikationsprozesse unabdingbar. Da war die Corona-Pandemie ein „gamechanger“. Alle Planungen waren hinfällig und Entscheidungen mussten schnell getroffen werden unter großer Unsicherheit. Ganz entscheidend war, dass verschiedene Expertisen schnell abgerufen und gebündelt werden konnten, und noch was anderes kommt hinzu: Entscheidungen nachvollziehbar zu kommunizieren und auch dann, wenn sich Entscheidungsgrundlagen und damit auch Entscheidungen ändern, möglichst viele kommunikativ mitzunehmen und somit Partizipation ermöglichen.

*GB: Günter, wie sieht es bei Dir aus?*

GK: Anders und manches auch gleich. Und ich muss es noch ein bisschen weiter einschränken. Ich kann etwas zur Arbeit in der jetzigen Legislaturperiode sagen. In der letzten Legislaturperiode war die Musik ein bisschen eine andere und in der Legislaturperiode davor ebenso. Damit ich will nicht sagen, dass es der Unterschied zwischen Oper und Punkmusik gewesen wäre. Aber es waren auf jeden Fall unterschiedliche Partituren, geprägt von einem unterschiedlichen Führungsverständnis.

Wir haben keine Zielvereinbarungen mit dem Ministerium. Diese hätte ich mir immer gewünscht, und es wäre nicht nur zeitgemäß, es wäre vor allem klug. Denn Steuern über Ziele ist bekanntermaßen produktiver als eine Durchgriffssteuerung, zumal in mehreren Hinsichten die fachliche Expertise bei der operativen Ebene der Institute liegt. Allerdings haben wir bildungspolitische Schwerpunktsetzungen. Im Vorfeld haben wir uns beratend eingebracht und wurden auch gehört. Aus den bildungspolitischen Schwerpunkten leiten sich Ziele ab und daraus leiten sich wiederum Maßnahmen ab, in denen wir operativ tätig werden.

Wie auch das PL sind wir stark eingebunden in Kommunikationsprozesse. Da sind einmal Austauschrunden wie etwa die Abteilungsleiterrunden im Kultusministerium, an denen wir in vierwöchigem Abstand teilnehmen. Daneben gibt eine ganze Reihe von thematisch gebundenen Steuerkreisen oder Lenkungsausschüssen.

Etwas abstrakter betrachtet, stellt sich die Frage nach der impliziten Theorie des Wandels bzw. die Frage nach dem Führungsverständnis in einem hierarchischen System: also zwischen vorgelagerter und nachgeordneter Behörde, sprich Ministeriumsebene und unserer Ebene, aber auch zur darunterliegenden Ebene der Schulen. Dieses Führungsverständnis müssen wir genauer explizieren, um daraus abzuleiten, wie ein sinnvolles Ineinandergreifen der Ebenen auch aussehen könnte.

BP: Hier sehe ich eine zentrale Gemeinsamkeit. Wenn Zusammenarbeit nicht abhängig sein soll von Zufälligkeiten und persönlichen Beziehungen, muss sie aktiv gestaltet werden und münden in systematischen Arbeits- und Kommunikationsprozessen.

GK: Das sehe ich genauso. Gelingende Zusammenarbeit benötigt einen offenen Dialog und verbindliche Formate. Das gilt für die interne Zusammenarbeit wie auch extern mit dem Ministerium oder etwa mit unserem Partnerinstitut, dem ZSL.

Mit anderen Worten, es braucht auf verschiedenen Ebenen und mit verschiedenen Akteuren eine konstruktive und kooperative Kommunikationskultur. Diese Kultur des Zusammenarbeitens ist aus meiner Sicht entscheidend für den gemeinsamen Erfolg.

BP: Im Kern ist es eine Haltungsfrage – insbesondere auch auf Leitungsebene –, ob man sich auf einen gemeinsamen Beratungsprozess einlassen kann und jeden und jede mit der jeweiligen Expertise ernst nimmt. Es geht nicht nur um das Einbringen der eigenen Argumente, sondern auch um das Zuhören und das Ernstnehmen des jeweils anderen Verantwortungsbereichs, dazu muss man natürlich auch die verschiedenen Handlungslogiken und -erfordernisse kennen und akzeptieren.

*GB: Kommen wir zur zweiten Frage: Die Landesinstitute und Qualitätsagenturen versuchen ja, ihre Aufgaben auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse längerfristig umzusetzen. Und die Frage ist, inwieweit sich die Ministerien bezogen auf Schwerpunktaufgaben von den Landesinstituten und Qualitätsagenturen beraten lassen? Und ich betone das Längerfristige im Entwicklungsprozess.*

GK: Es gibt in Baden-Württemberg eine klare politische Aussage, die gilt in besonderer Weise für diese Legislaturperiode: Das, was gemacht wird, soll evidenzbasiert und wissenschaftlich begründet sein. Das heißt auch, dass bei uns neue Instrumente oder Verfahren oder Strukturen durch evaluative Prozesse begleitet werden. Hierbei ist das IBBW eng eingebunden. Entweder führen wir selber Begleitstudien durch oder wir kooperieren mit externen wissenschaftlichen Einrichtungen. Die Politik möchte eine Rückmeldung haben zur Wirksamkeit der Programme und Konzepte, die sich auch wissenschaftlich begründen lässt.

Größten Wert drauf lege ich darauf, dass wir ein Höchstmaß an wissenschaftlicher Unabhängigkeit haben, eben weil wir nachgeordnete Behörde sind. Das sieht auch unsere Ministerin und die Amtsleitung insgesamt so. Wenn auch nur gemutmaßt würde, dass wir als nachgeordnete Behörde geschönte wissenschaftliche Erkenntnisse liefern

würden, dann hätten wir alle verloren. Unsere wissenschaftliche Reputation ist ein hohes Gut.

Das Kultusministerium hat zudem einen wissenschaftlichen Beirat eingerichtet, der das Ministerium berät, der auch uns berät. Wir haben die Möglichkeit, unsere Konzepte dort einzuspeisen und zu diskutieren. Diese Form des Wissenschaftsdialogs erlebe ich als sehr intensiv und gewinnbringend.

*GB: Birgit, wie siehst Du das?*

BP: Den Anspruch, wissenschaftsorientiert und evidenzbasiert zu arbeiten kann ich natürlich auch für uns betonen. In der konkreten Ausgestaltung gibt es Unterschiede. Wir haben seit Gründung des PL einen wissenschaftlichen Beirat, der uns auch in der Programmgestaltung berät, und wir arbeiten mit den Hochschulen des Landes eng zusammen, aber wir selbst arbeiten nicht wissenschaftlich – aber durchaus auf der Basis von wissenschaftlichen Erkenntnissen. Daher beraten wir beispielsweise zwar Schulen bei ihrer internen Evaluation, aber wir evaluieren keine bildungspolitischen Projekte – anders als das IBBW in Baden-Württemberg. Diese Aufgabe übernehmen bei uns die Hochschulen. Wir interpretieren dann gemeinsam Ergebnisse und ziehen Konsequenzen. Wissenschaftstransfer funktioniert nicht so einfach: Hier ist eine Erkenntnis, die übertragen wir jetzt in Schule. Das bedarf vieler Aneignungs- und Anpassungsprozesse.

Wichtig ist, dieses Spannungsfeld zwischen fachlicher Unabhängigkeit in der inhaltlichen Arbeit und der Rolle als nachgeordnete Behörde gut im Blick zu behalten und zu reflektieren. Die Beratung von Bildungsadministration und Bildungspolitik ist keine ein-direktionale Beratung, hier sitzen die „Ratgeber“ und dort die „Ratnehmer“. Es ist eine gemeinsame Beratung auf der Basis der jeweiligen Expertise – ein Beraten. Die Entscheidungen werden so gut vorbereitet und im jeweiligen Verantwortungsbereich getroffen.

GK: Wichtig ist mir noch etwas: die Orientierung an der Wissenschaft ist wertvoll; das ist die eine Seite. Genauso wichtig finde ich zudem die Orientierung an der Praxis. Wir gehen gezielt auf die Praxis zu, hören rein und nehmen deren Expertise sehr ernst. Deswegen haben wir am IBBW einen Praxisbeirat eingerichtet. Dort können wir unsere Ideen und Konzepte mit Personen aus der schulischen und aus der schulaufsichtlichen Praxis diskutieren. Ich finde diesen Dialog extrem wichtig und wertvoll. In diesem Zusammenhang wird unser Beitrag im Kontext des Wissenschaftstransfers deutlich, wie wir sie in unserem gemeinsamen Positionspapier von 2018 als intermediäre Rolle beschrieben haben.

BP: Auch wir haben neben dem Fachbeirat ein Expertengremium eingerichtet und in diesem Expertengremium sitzen Vertreter aller Schularten. Das sind für uns wichtige Beratungsgremien und Bezugsgruppen. Zentrale Basis für unsere Angebotsplanung ist auch die regelmäßige Bedarfserhebung in allen Schulen und natürlich auch die Evaluation der Angebote.

GK: Ja, und das alles dient auch der Akzeptanzsicherung.

*GB: Wissenschaftsbezug ist sinnvoll und richtig. Natürlich muss man dann aber auch andere Ebenen einbeziehen, bezogen auf Prozessgestaltungsfragen, bezogen auf Zielperspektiven, um den Diskurs dort zu finden. Ich habe auf das Wort langfristig schon hingewiesen. Das wäre dann schon die dritte Frage: Inwieweit orientieren sich die Ministerien und die Landesinstitute, Qualitätsagenturen auf längerfristige Schwerpunktaufgaben? Und wie steht das Verhältnis zu den kurzfristigen bildungspolitischen Herausforderungen? Also wie funktioniert da die Zusammenarbeit mit den Ministerien zwischen euch bezogen auf längerfristige versus kurzfristige Aufgaben?*

BP: Natürlich gibt es längerfristige Linien, z. B. in unseren Kernaufgaben und Schwerpunktthemen. Diese Linien gelten über Legislaturperioden hinweg. Wenn wir auf konkrete Vorhaben und Projekte schauen, dann sind diese vor allem in unseren Zielvereinbarungen, die über zwei Jahre laufen, verankert. Doch gerade in letzten Jahren haben wir, spätestens seit der Corona-Pandemie, erlebt, wie wichtig es ist, auch schnell und kurzfristig auf Anforderungen reagieren zu können. Es macht wenig Sinn, an den vereinbarten langfristigen Zielen festzuhalten, wenn in kürzester Zeit die Welt eine andere ist. Hier haben wir gezeigt, dass wir auch „agil können“.

*GB: In der Vergangenheit wurden besondere Herausforderungen, u. a. im Kontext von TIMSS und PISA, mit komplexen Programmen bearbeitet, z. B. durch die SINUS-Programme. Wie geht ihr heute mit dem Projekt QuaMath um? Das wäre ja legislaturübergreifend bei einem Zeitraum von zehn Jahren. Wie verliert man sowas nicht aus dem Blick? Ähnlich ist es ja beim Thema der Sprachbildung.*

GK: Ich würde diese Frage ein bisschen anders angehen wollen. Es gibt in allen Bundesländern eine Koalitionsvereinbarung. In diesen Koalitionsvereinbarungen stehen die Ziele für die laufende Legislatur. Entscheidend ist, dass bei der Formulierung von Koalitionsvereinbarungen die entscheidenden strategischen Themen platziert werden. Für diese Legislatur wurden etliche Ziele vereinbart, die unser Institut direkt betreffen und die wir nun verfolgen. Ein Beispiel wäre die datengestützte Qualitätsentwicklung, bei der das IBBW sehr gefragt und aktiv ist.

Ebenso gibt es Themen, die bundesweit und darüber hinaus immer mehr ins bildungspolitische Bewusstsein rücken, wie etwa die Sicherung der Mindeststandards. Dabei haben es der letzte und der vorletzte IQB-Bildungstrend gezeigt: Wir müssen uns mit der Sprachbildung intensiver auseinandersetzen, wenn wir Mindeststandards sichern wollen. Dieses Herauskonturieren von konkreten Ansatzpunkten ist nach meiner Überzeugung von entscheidender Bedeutung. Dabei müssen Ziele und Maßnahmen immer auch haushälterisch unterfüttert sein, leider sind da die Logiken und Zeitspannen nicht immer kompatibel.

BP: Das sieht bei uns etwas anders aus, doch die politischen Anforderungen kommen ja nicht aus dem „off“, sondern sie folgen aus gesellschaftlichen, häufig auch globalen Ereignissen wie der Corona-Pandemie, dem Krieg in der Ukraine oder in Gaza oder

die Veröffentlichung von Chat-GPT, um einige Beispiele zu nennen. Wenn sich Anforderungen an Schulen daraus ergeben, sind auch wir gefordert, wenn wir die Schulen nicht allein lassen wollen, und da wird die Taktung immer schneller. Dennoch brauchen wir immer wieder den Abgleich mit den längerfristigen Linien und auch den Qualitätskriterien guter Fortbildung und es hilft nichts, bei knappen Ressourcen müssen wir auch priorisieren.

*GB: Ich denke, bei dem, was ihr jetzt beschrieben habt, merkt man das Spannungsfeld, in dem ihr agiert: einerseits politische Herausforderungen, andererseits wissenschaftliche Ansprüche, auch Ansprüche, die die Schulen aus der Praxis heraus selbstverständlich stellen. Jetzt kommen wir zu einer Quintessenz: Was müsste sich aus eurer Sicht ändern, damit die Zusammenarbeit noch besser gelingt und noch zielorientierter gelingt? Überall ist die Frage der Zielstellung und das Verlieren von Zielen angesprochen. Was müsste sich ändern, um diese Zusammenarbeit noch besser zu gestalten?*

BP: Was wir noch gar nicht angesprochen haben in unserem Gespräch ist, dass wir nicht nur auf Bildungsministerium, Landesinstitut und Schulen schauen sollten, sondern den Blick weiten. Das bedeutet: Bund, Land und Kommune gemeinsam denken in Richtung geteilter Verantwortung und nicht in getrennter Verantwortung, und dann sind auch noch weitere Stakeholder nicht zu vergessen, z. B. aus der Zivilgesellschaft, die Medien, aber auch Eltern und Elternvertretungen etc.

Wir haben bei uns im Land jetzt als erstes Bundesland ein digitales Kompetenzzentrum eingerichtet, das Angebote bündelt für Schulen und Schulträger, um die digitale Transformation zu begleiten. Das erscheint mir sehr lohnenswert, auch hier die Beteiligten gemeinsam und abgestimmt zu adressieren. Dies gilt auch für die Lehrerbildungskette: Diese getrennte Verantwortlichkeit Lehrerausbildung, erste, zweite und dritte Phase, ist nicht zielführend. Es geht um Lehrerbildung und lebenslanges Lernen sowie Kooperation, immer mit dem Anspruch, Wissenschaftsorientierung und Evidenzbasierung mit den Anforderungen der Profession und des Arbeitsplatzes Schule zu verbinden.

GK: Ich kann daran anschließen, aber ich möchte einen etwas anderen Akzent setzen und dies gar nicht als Gegenrede. Alles, was du sagst, kann ich absolut unterstreichen. Ich glaube, dass man sich noch mal fragen muss, wozu machen wir das alles, was wir hier tun? Wozu soll es dienen? Das heißt, vom Ende her zu denken. Wenn wir mal davon ausgehen, dass unsere Rolle ja letzten Endes dazu führen sollte, dass in der Bleistiftspitze der Schülerinnen und Schüler, um es mal ein bisschen bildlich auszudrücken, was ankommt. Dann ist doch die Frage, was brauchen Schulen, damit sie ihre Aufgabe gut machen können? Und das zweite ist: Wie können wir sicherstellen, dass es nicht im Belieben der einzelnen Schule bleibt, ob sie etwas gut macht oder nicht. Mit anderen Worten: Wir sind in dem Spannungsfeld zwischen Eigenverantwortung und Verbindlichkeit. Zu klären ist, welche Prozesse und Strukturen dazu beitragen, dass ein System lernfähig ist und sich entwickeln kann. Und zu klären ist vor allem, was wer auf der jeweiligen Systemebene dazu beitragen kann bzw. muss, damit Schu-



len einen „guten Job“ machen können und sich Schülerinnen und Schüler gut entwickeln können.

BP: Ich komme wieder zum Ausgangspunkt zurück: Wie schaffen wir es, durch gemeinsam vereinbarte Ziele Motivation zu schaffen? Die übergeordneten Ziele und Linien geben Orientierung und Handlungssicherheit, wenn sie sich verändern, dann begründet und zwar im gemeinsamen Dialog. Dann können auch die längerfristigen Arbeitsprozesse agil sein und wir kommen weg von dem Denken „und noch ein Projekt“ und noch eine weitere Parallelstruktur.

Ich würde gern noch etwas ergänzen: Wir reden miteinander und es ist Energie im Raum. Das fehlt so häufig im Alltag und ich stelle mir die Frage: Wie bringen wir Energie in ein erschöpftes System, die den Menschen wieder Kraft gibt? Die Frage nach dem Sinn, die kann da eine Lösung sein, wenn ich das, was ich tue, als sinnhaft und wichtig begreife und mich selbst als wirksam, dann entwickelt sich neue Energie. Ich habe vor kurzem eine Aussage von Arnold Schwarzenegger gefunden, der schreibt, dass der Rat seiner Mutter, „Mach dich nützlich“, also sich selbst als für andere wirksam zu erleben, ihm in vielen Lebenskrisen weitergeholfen hat.

GK: Ja, absolut. Ich finde, es gibt einen schönen Spruch von Hartmut von Hentig, der sagt: „Es ist eine nützliche Erfahrung, nützlich zu sein“. Das gilt für alle, auf jeder Ebene des Systems.

*Birgit Pikowsky*, Dr., Direktorin des Pädagogischen Landesinstituts in Rheinland-Pfalz.  
E-Mail: [Birgit.Pikowsky@pl.rlp.de](mailto:Birgit.Pikowsky@pl.rlp.de)  
Korrespondenzadresse: Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, Butenschönstraße 2, 67346 Speyer

*Günter Klein*, Dr., Direktor des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg  
E-Mail: [Guenter.Klein@ibbw.kv.bwl.de](mailto:Guenter.Klein@ibbw.kv.bwl.de)  
Korrespondenzadresse: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW), Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart

*Götz Bieber*, Dr., ehemaliger Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.  
E-Mail: [goetz-bieber.bildung@email.de](mailto:goetz-bieber.bildung@email.de)  
Korrespondenzadresse: Weißdornweg 32, 14469 Potsdam

*Kathrin Racherbäumer*, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe an der Universität Siegen.  
E-Mail: [kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de](mailto:kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de)  
Korrespondenzadresse: Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen

Götz Bieber & Kathrin Racherbäumer

## **Zur Rolle der Zivilgesellschaft im Rahmen der Weiterentwicklung von Schulen**

**Ein Interview mit Jacob Chammon, dem Geschäftsführer der Deutsche Telekom Stiftung**

---

### **Zusammenfassung**

*Neben den verschiedenen staatlichen Institutionen, die Bildungsarbeit leisten, bringen sich auch die Stiftungen intensiv in den Bildungsdialog ein und fördern die Entwicklungsarbeit auf unterschiedlichen Ebenen. Im Interview wird der Frage nachgegangen, wie die Zusammenarbeit zwischen den Stiftungen und der Bildungspolitik gestaltet wird und welchen Herausforderungen sie unterliegt.*

*Schlüsselwörter: Zivilgesellschaft; Stiftungen; Qualitätsentwicklung; Interview*

### **The Role of Civil Society in the Further Development of Schools**

**An Interview with Jacob Chammon, Managing Director of Deutsche Telekom Stiftung**

### **Abstract**

*In addition to the various state institutions that carry out educational work, foundations are also heavily involved in the educational dialog and promote development work at various levels. The interview explores the question of how cooperation between foundations and education policy is organized and what challenges it faces.*

*Keywords: civil society; foundations; quality development; interview*

*GB (Götz Bieber): Wie würdest du den Einfluss der Zivilgesellschaft (Stiftungen) auf zentrale Herausforderungen im Bildungssystem beschreiben?*

JC (Jacob Chammon): Grundsätzlich muss natürlich der Staat in der Bildung die Zügel in der Hand halten, das System steuern. Wir zivilgesellschaftlichen Akteure können hier lediglich unterstützen. Dabei haben wir den Vorteil, dass wir manchmal schneller und flexibler agieren, Mittel unkomplizierter bereitstellen und auch innovativer einsetzen können als Bund, Länder und Gemeinden. Andererseits sind unsere Budgets im Vergleich zu denen der öffentlichen Hand natürlich nur ein Tropfen auf den heißen Stein.

Aus meiner Sicht sind wir Stiftungen im besten Sinne Impulsgeber für das Bildungssystem. Indem wir neue Ideen als Prototypen in die Landschaft bringen, zeigen wir, wie es aus unserer Sicht besser gehen könnte. Im Idealfall bewähren sich diese Ideen in der Praxis und werden irgendwann vom System verstetigt. Manchmal ist unsere Rolle aber auch die des „Irritators“ und Mahners. Dann leuchten wir mit dem Scheinwerfer auf eine bestimmte Herausforderung und rufen laut aus: Darum müssen wir uns endlich einmal kümmern!

Was wir als neutrale Partner darüber hinaus gut können, ist, die unterschiedlichsten Menschen und Institutionen an einen Tisch zu bringen. Gerade in der Politik ist es ja so, dass die Akteure eigentlich viel enger zusammenarbeiten müssten, um etwas zu bewegen, dies aber aus unterschiedlichen Gründen nicht tun. Dann kann es manchmal helfen, wenn eine Stiftung sie einlädt mit einer Idee für ein gemeinsames Vorhaben.

*GB: Vielleicht kannst du das noch ein Stückchen unterlegen in der Art und Weise, wie ihr das beim Forum Bildung Digitalisierung gemacht habt, als du dort geschäftsführender Vorstand warst. Das Forum ist ja ein Zusammenschluss verschiedener Stiftungen.*

JC: Das Forum Bildung Digitalisierung wurde ins Leben gerufen, als Digitalisierung noch ein relativ neues Thema war. Damals haben sich die großen Bildungstiftungen gefragt: Macht es wirklich Sinn, dass jeder von uns dieses Thema einzeln bespielt? Wäre es nicht besser, wenn wir unsere Kräfte bündeln im Sinne von Collective Impact und uns zusammenschließen? Fünf Stiftungen haben dann das Forum gegründet. In meiner Zeit als geschäftsführender Vorstand wuchs der Förderkreis sogar auf zehn Stiftungen an. Der große Vorteil einer solchen Gemeinschaftsinitiative ist, dass sie gegenüber der Politik als neutraler Partner agieren kann. Natürlich wusste man auf der anderen Seite immer, wer sich beim Forum engagiert, nämlich teils auch unternehmensnahe Stiftungen. Aber es war trotzdem immer klar, dass wir ein neutraler Partner sind, der seine besondere Aufgabe darin sieht, Menschen und Akteure zusammenzubringen und gemeinsam Projekte zu machen.

Während ich beim Forum Bildung Digitalisierung war, haben wir manchmal nur mit einigen Bundesländern zusammengearbeitet, manchmal aber auch mit der gesamten Kultusministerkonferenz. Bei unseren Veranstaltungen kamen dann auf neutralem Boden teils Menschen zusammen, die vorher zum Beispiel jahrelang hinter einer

E-Mail-Wand miteinander in Kontakt waren, sich aber noch nie persönlich getroffen hatten. Das fand ich immer sehr schön. Denn uns verbindet ja alle dasselbe Thema und dasselbe Ziel: Wir wollen Bildung besser machen. Wir wollen sicherstellen, dass alle Kinder die bestmögliche Schulbildung erhalten.

*GB: Wie würdest du die für dich wesentlichen, grundlegenden Aspekte der Zusammenarbeit auf den verschiedenen Ebenen beschreiben?*

JC: Ich würde sagen, es gibt trotz der unterschiedlichen Rollen ein großes Vertrauen, und es gibt ein gemeinsames Verständnis dafür, welche Herausforderungen wir bewältigen müssen. Dabei ist es als Stiftung natürlich leicht, auf Missstände hinzuweisen und zu sagen, was alles schief läuft. Das ist ja zum Teil auch die Aufgabe der Zivilgesellschaft: sich einzumischen, ein bisschen am System zu rütteln. Es muss aber auch klar sein, dass die staatlichen Akteure eine ganz andere Verantwortung tragen. Sie müssen das Regelsystem steuern, müssen Ruhe bewahren, statt über jedes Stöckchen zu springen, und stehen dabei immer unter kritischer Beobachtung. Ich finde es wichtig, dass wir zivilgesellschaftlichen Akteure, die wir viel mehr Freiheiten haben, das auch mal aussprechen und anerkennen. Wenn man dann auf die gemeinsamen Ziele schaut, dann können wir trotzdem ko-konstruktiv zusammenarbeiten und um die Sache ringen, können Programmen einen Schub geben und Themen Flügel verleihen.

Natürlich spielt, wenn Menschen zusammenkommen, immer auch die Persönlichkeit eine Rolle: Trete ich dem anderen mit einer offenen Haltung gegenüber? Kann ich Kritik annehmen? Und umgekehrt: Habe ich Vertrauen, dass eine Unternehmensstiftung mir nicht immer sofort irgendetwas verkaufen will? Dieses gegenseitige Vertrauen muss man sich erarbeiten. Aber ich glaube, da passiert gerade auch ganz viel in der Denk- und Wirkweise sowohl bei den Stiftungen als auch in der Politik.

Wenn wir uns anschauen, welche Herausforderungen vor uns liegen, dann sage ich immer: Es geht nur gemeinsam. Wir können es nicht jeder für sich lösen. Nehmen wir das Beispiel der mangelnden Basiskompetenzen unserer Schülerinnen und Schüler in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen. Natürlich kann hier jede Stiftung, jedes Bundesland, jede Kommune irgendetwas unternehmen, um das Problem ein kleines bisschen zu verringern. Sinnvoller wäre es aber doch, wenn wir uns alle zusammen auf drei bis fünf Ziele verständigen und diese dann gemeinsam angehen würden – mit unseren unterschiedlichen Rollen, unterschiedlichen Verantwortungen und unterschiedlichen Möglichkeiten.

*GB: Danke erst mal für diese Zusammenfassung. Könntest du noch mal an einem konkreten Beispiel die Zusammenarbeit mit der KMK beschreiben?*

JC: Beim Forum Bildung Digitalisierung haben wir zum Beispiel 2021 zwischen zwei Lockdowns gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz eine Bildungsreise nach Dänemark organisiert. Das war unter der Präsidentschaft von Britta Ernst. Ich habe ein paar ehemalige Kolleg\*innen in Dänemark angerufen, mit ihnen und dem Team vom Forum ein Programm auf die Beine gestellt, und dann sind wir im Herbst mit einer

Delegation aus vier Bundesländern und dem KMK-Generalsekretariat nach Esbjerg gereist. Insgesamt waren wir nur zweieinhalb Tage dort, aber wenn man gemeinsam in einem Bus sitzt und über dänische Landstraßen ruckelt, dann ist die Gesprächs-  
atmosphäre halt eine ganz andere als in formalen Sitzungen. Für die Entwicklung von gegenseitigem Vertrauen war das sicherlich Gold wert.

Unter anderem haben wir uns in Esbjerg auch über den sogenannten Freiheitsversuch informiert. Das war ein Experiment, bei dem die Schulen der Kommune für insgesamt drei Jahre von sämtlichen staatlichen Vorgaben und Erlassen befreit worden sind und alle Entscheidungen selbst treffen durften. Bei zwei der teilnehmenden Ministerinnen hat das offenbar Eindruck hinterlassen. Die sagen mir nämlich noch heute sinngemäß: Herr Chammon, die Freiheitsklausel, die in unserem neuen Koalitionsvertrag steht bzw. die wir in einem Pilotversuch testen, die haben wir uns auch von Dänemark abgeguckt. Darauf bin ich natürlich sehr stolz. Es gibt ja viele von diesen Bildungsreisen, wo man versucht, vom Ausland etwas zu lernen. Auch andere Stiftungen organisieren sie, als nächstes wird zum Beispiel Kanada das Ziel sein. Für das Bildungssystem selbst sind solche Reisen schwieriger umzusetzen, glaube ich. Stiftungen haben es hier leichter. Und wenn man dann im Anschluss in den offenen Austausch geht – was haben wir erlebt, was war gut, was war schlecht, was können wir adaptieren, was wollen wir vielleicht auch nicht? – dann hat es sich am Ende für beide Seiten gelohnt.

*GB: Wo siehst du für die Zukunft besondere Herausforderungen? Nicht für das Bildungssystem, sondern für die Zusammenarbeit von euch mit der KMK.*

JC: Dass die KMK eine komplexe, manchmal etwas träge Organisation ist, die vor vielen Herausforderungen steht, ist uns allen bewusst. Das hat die KMK aber auch selbst erkannt und sich deshalb jetzt eine Evaluation auferlegt. Ich finde das wirklich bewundernswert. Ich kenne kein anderes länderübergreifendes Konstrukt, das solch einen Schritt schon einmal gegangen wäre. Und ich bin sehr gespannt, was am Ende dabei herauskommt.

Eine der großen Herausforderungen ist sicherlich die Frage, wie in der KMK künftig Entscheidungen getroffen werden. Wir erleben in Deutschland derzeit eine Diversifizierung der Parteienlandschaft, was bedeutet, dass künftig in den Ländern auch andere Parteien als bisher verantwortlich für die Bildungspolitik sein könnten. Und da in der KMK bei wichtigen Beschlüssen bislang das Einstimmigkeitsprinzip gilt, kann es theoretisch immer passieren, dass ein einzelnes Bundesland den Fortschritt aller anderen blockiert. Deshalb frage ich mich, ob dieses Einstimmigkeitsprinzip weiterhin zukunftsfähig ist, oder ob man nicht vielleicht auch Mehrheitsentscheidungen zulassen sollte im Sinne von: Wenn sich fünf Bundesländer bei einem Thema einig sind, warum sollen die dann nicht vorangehen? Wir zivilgesellschaftlichen Akteure haben ja auch nicht den Anspruch, immer mit allen zusammenzuarbeiten. Stattdessen formen wir Allianzen der Willigen, der Veränderungsbereiten, und ich glaube, so müsste man auch auf die KMK schauen. Dabei ist es natürlich wichtig, dass es nicht zulasten von einzelnen Schüler\*innen geht. Gleiche Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen – das sollte immer unsere oberste Maxime sein. Auf der anderen Seite müssen

wir aber auch sicherstellen, dass nicht ein Bundesland den Fortschritt aller anderen blockieren kann.

Eine weitere Herausforderung ist aus meiner Sicht, dass oftmals gemeinsame Beschlüsse der KMK anschließend in einzelnen Ländern nicht so umgesetzt werden wie vereinbart. Mein Lieblingsbeispiel ist hier das Papier „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ von 2021, das ja wirklich ein Meilenstein war. Darin steht zum Beispiel, dass wir neue Prüfungsformate brauchen, dass wir neue Aufgabenformate brauchen und vieles mehr. Das Papier ist damals von allen 16 Ländern unterzeichnet worden, und doch müssen wir uns drei Jahre später fragen, was seitdem wirklich in der Fläche passiert ist. Zum Beispiel wurde gerade eine neue Abiturverordnung durchgewunken, die meines Erachtens ein Rückschritt ist im Vergleich zu dem, was in dem Papier von 2021 gefordert wird. Auch das neue Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) zu Large Language Models trifft wirklich mutige, wegweisende Aussagen. Bloß: Wann wird es in der Breite der 16 Länder ausgerollt?

Wenn ich mit Politiker\*innen aus den Ländern spreche, erwähne ich diese Papiere immer und sage: „Es steht doch da. Warum setzt ihr es nicht einfach um?“ Hier müssen wir als Zivilgesellschaft im Sinne der Ko-Konstruktion immer wieder mit ausgestreckter Hand auf die Länder zugehen und sagen: „Wie wollen wir das gemeinsam machen? Wie können wir euch dabei unterstützen, dass es in die Breite kommt?“

*GB: Damit hast Du schon die letzte Frage mit beantwortet, nämlich: Wie kann aus deiner Sicht die Zivilgesellschaft an der Bearbeitung der Herausforderungen im Bildungsbereich beitragen? Indem ihr einfach fokussiert den Stachel setzt und sagt: „Wir bieten euch die Hand, gemeinsam mit euch diese Themen zu bearbeiten“? Hast Du noch Ergänzungen?*

JC: Natürlich gibt es immer wieder auch ein Ringen um die Sache, denn wir sind uns in der Ausbuchstabierung nicht immer über alles einig. Das gehört aber dazu. Entscheidend ist, dass wir dieses Ringen aushalten und immer in Kontakt miteinander bleiben, statt einfach auseinanderzugehen. Das sind wir den Schüler\*innen schuldig. Ich bin jetzt fünf Jahre raus aus der Schule, aber ich versuche trotzdem, mit meinem Ohr weiterhin nah dran zu sein an Kindern und Jugendlichen, um zu spüren, was bei ihnen los ist. Ich glaube, wir müssen immer die Schüler\*innen vor Augen haben, wenn wir verhandeln, wenn wir Kooperationsvereinbarungen treffen oder wenn wir über Zielsetzungen für ein Projekt sprechen. Es muss klar sein: Wir machen das nicht für uns, nicht für die Presse und auch nicht für die Wiederwahl, sondern wir machen es für die Kinder und Jugendlichen.

*Jacob Chammon*, Geschäftsführer der Deutsche Telekom Stiftung.

E-Mail: [jacob.chammon@telekom-stiftung.de](mailto:jacob.chammon@telekom-stiftung.de)

Korrespondenzadresse: Deutsche Telekom Stiftung, 53262 Bonn

*Götz Bieber*, Dr., ehemaliger Direktor des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg.

E-Mail: [goetz-bieber.bildung@email.de](mailto:goetz-bieber.bildung@email.de)

Korrespondenzadresse: Weißdornweg 32, 14469 Potsdam

*Kathrin Racherbäumer*, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe an der Universität Siegen.

E-Mail: [kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de](mailto:kathrin.racherbaeumer@uni-siegen.de)

Korrespondenzadresse: Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2a, 57068 Siegen

Falk Radisch & Anja Vatterrott

## **Klassengröße als Steuerungselement gegen den Lehrkräftemangel**

### **Eine Ad-hoc-Analyse am Beispiel Mecklenburg-Vorpommerns**

---

#### **Zusammenfassung**

*Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusminister\*innenkonferenz (2023) benennt als kurzfristig umsetzbare Maßnahme in Reaktion auf den akuten Lehrkräfteersatzbedarf u. a. die Erhöhung der Klassengrößen. Der Beitrag untersucht anhand amtlicher Daten für Mecklenburg-Vorpommern, inwieweit dadurch tatsächlich ein Potenzial zur Reduzierung des Lehrkräftebedarfs zu erwarten ist. Es zeigt sich, dass Effekte von Größe, Schulform und räumlicher Lage der Schulen abhängen und insgesamt eher gering ausfallen. Abschließend werden alternative Vorschläge für kurzfristige Maßnahmen diskutiert.*

*Schlüsselwörter: Klassengröße; Lehrermangel; amtliche Statistik*

#### **Class Size as a Control Element Against Teacher Shortage**

An ad hoc Analysis Using the Example of  
Mecklenburg-Western Pomerania

#### **Abstract**

*The Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany (2023) identifies short-term policies as a reaction to the current teacher shortage, including increased class sizes. Based on administrative data for the state of Mecklenburg-Western Pomerania, the paper examines the extent to which this measure can actually be expected to reduce the number of required teachers. It is shown that effects depend on size, type and location of schools and are rather small overall. Alternative proposals for short-term measures are discussed.*

*Keywords: class size; teacher shortage; administrative data*



## 1 Einleitung

Die „Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel“ der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusminister\*innenkonferenz (SWK) wurden am 27. Januar 2023 der Öffentlichkeit zugänglich gemacht (SWK, 2023). Ausgangspunkt der Erstellung dieses Gutachtens waren der eklatante Lehrkräftemangel (Klemm, 2022) und die damit verbundenen, bereits spürbaren und sich weiter verschärfenden Probleme im Schulsystem (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

In allen Bundesländern ist die Unterrichtsabdeckung mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften seit etwa 2015 zur Herausforderung geworden. Auch die Rekrutierung von Quer- und Seiteneinsteigenden (Driesner & Arndt, 2020) reicht aktuell in unterschiedlichem Umfang nicht aus, die Lücken zu schließen. Seit mehreren Jahren wird darauf hingewiesen, dass es massive Differenzen in der regionalen, schulartenbezogenen und fachbezogenen Verteilung des Mangels gibt (zuletzt Klemm, 2021). Dies berücksichtigt auch die SWK in ihrem Gutachten (SWK, 2023, S. 6f.). Ebenfalls zu beachten ist, dass Mangel- und Überschuss-Situationen im Lehrkräftearbeitsmarkt traditionell unterschiedlich stark ausgeprägte konjunkturelle Phasen aufweisen (Gehrmann, 2020; Sommer, 2006).

Die Empfehlungen der SWK weisen einige kritische Punkte auf, die aus fachlicher und bildungsplanerischer wie auch aus gesellschaftlicher, bildungspolitischer und steuerungsbezogener Sicht diskutiert werden sollten. Mit dem vorliegenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, wie groß das Potenzial der zur Prüfung vorgeschlagenen Erhöhung der Klassenfrequenzen zur Reduktion des Lehrkräftebedarfs tatsächlich sein kann.

## 2 Theoretische Überlegungen und kritische Analyse notwendiger Grundannahmen

Die SWK verweist hinsichtlich der Effekte der Klassengröße auf Unterrichtsqualität und Lernleistungen auf eine sehr heterogene Studienlage. Auch in der oft zitierten Hattie-Studie (Hattie, 2009) finden sich zahlreiche Meta-Studien, die auf einen großen Pool an Einzelstudien mit stark unterschiedlichen Effektgrößen zurückgreifen. Allerdings handelt es sich bei genauerer Betrachtung meist um Studien, die auf eine „Verringerung“ der Klassengröße ausgerichtet sind und in denen die Klassengrößenvariation mit verschiedenen flankierenden Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen etwa zur Gestaltung des Unterrichts kombiniert wird. Es ist schwierig zu beurteilen, ob die Effektstärken einen direkten und isolierten Effekt der Klassengröße darstellen. Die SWK verweist darauf, dass unklar ist, ob die Effekte auf Lernleistungen isoliert auf die Klassengröße zurückgeführt werden können. Es entspricht den aktuellen Modellierungen von Qualität in der Unterrichtsforschung (Vieluf et al., 2020), hier eher von komplexen Wechselbeziehungen und Abhängigkeiten auszugehen. Die von der SWK

(2023) getroffene Schlussfolgerung, dass auch eine *Erhöhung* der Klassenfrequenzen keinen (negativen) Effekt auf Qualitäts- und Leistungsparameter haben würde, ist aus theoretischer Sicht schwierig begründbar und auch nicht durch empirische Befunde gedeckt.

Unabhängig von Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität und die resultierenden Lernleistungen der Schüler\*innen ist die Frage zu stellen, wie groß rein quantitativ das tatsächliche Potenzial der empfohlenen Maßnahme zur Einsparung von Lehrkräften ist. Im Gutachten der SWK findet sich dazu die pauschale Aussage, dass „bereits in einer maßvollen Erhöhung der Klassenfrequenzen [...] ein erhebliches Potenzial [liegt], was die Gewinnung zusätzlicher nominaler Lernzeit betrifft“ (SWK, 2023, S. 24). Eine eingehendere Begründung oder Quellen, die diese Annahmen stützen, werden nicht aufgeführt. Es wird lediglich konstatiert, dass dies auch in Österreich und der Schweiz diskutiert würde. Dazu wird auf eine Publikation (Huber & Lusnig, 2022) verwiesen, die sich mit verschiedenen Lösungsvorschlägen zum Lehrkräftemangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz beschäftigt. Zum Thema „Klassengrößen“ wird dort in einem kurzen Absatz in ähnlicher Argumentation festgehalten: „Die Erhöhung der Klassengrößen ist ein einfach umsetzbares und kontrovers diskutiertes Mittel, um dem Lehrkräftemangel sehr kurzfristig zu begegnen“ (ebd., S. 56). Die Autor\*innen schränken dies allerdings unter Verweis auf stärkere (subjektive) Belastung der Lehrkräfte und begrenzende Faktoren räumlicher Gegebenheiten ein.

Grundsätzlich können direkte, schuleinheitenbezogene Effekte und indirekte, schulsystembezogene Einspareffekte unterschieden werden. Direkte, schuleinheitenbezogene Effekte entstehen, wenn durch eine Erhöhung der Klassenfrequenz Einsparungen im Stellenplan der einzelnen Schule erreicht werden können. Einfach kalkulierbar, aber voraussetzungsvoll sind vor allem Einsparungen, die auf der Ebene ganzer Klassenzüge entstehen. Kurzfristig umsetzbar erscheint dies nur für Schuleinheiten, die a) über genügend Züge verfügen um Schüler\*innen umzuverteilen, b) Klassengrößen aufweisen, deren Erhöhung vertretbar ist und c) die notwendigen räumlichen Möglichkeiten für größere Klassen aufweisen (vgl. dazu für Mecklenburg-Vorpommern: MBWK, 2021, S. 11). Unter der Annahme, dass eine relative Erhöhung der durchschnittlichen Klassengröße um maximal ein Drittel (33,3%) vertretbar ist und die Klassengröße 30 Schüler\*innen nicht übersteigen soll, wären zunächst mehr als drei parallele Züge notwendig. In Schulen mit relativ kleinen Klassen (bis max. 22 Schüler\*innen) wären unter diesen Annahmen ab vier parallelen Zügen Einsparungen möglich. In Schuleinheiten mit durchschnittlich 23 bis 24 Schüler\*innen pro Klasse wäre dies erst ab fünf Zügen sinnvoll. In Schulen mit 25 Schüler\*innen pro Klasse wären mindestens sechs und für eine durchschnittliche Klassengröße von 26 Schüler\*innen mindestens acht Klassenzüge nötig. In Tabelle 1 auf der folgenden Seite sind Kombinationen aus Klassengröße und Mehrzügigkeit markiert, die unter den dargestellten Annahmen realisierbare Einsparpotenziale bieten – dies freilich immer unter der Voraussetzung, dass die räumlichen Gegebenheiten entsprechend vergrößerte Klassen zu fassen vermögen.

Daneben gibt es weitere direkte, schuleinheitenbezogene Effekte (z. B. Umfang und Organisation von Wahlfächern), die allerdings voraussetzungsvoller und weit schwie-

riger zu kalkulieren sind. Diese müssen hier auch deshalb ausgeblendet werden, weil die zur Kalkulation erforderlichen Daten nicht in geeigneter Form verfügbar sind.

Tab. 1: Auswirkungen der Einsparung eines Klassenzuges in Schulen mit unterschiedlichen Klassengrößen und unterschiedlich vielen parallelen Klassenzügen

Ausgangssituation		Situation nach Einsparung eines Zuges		Relative Veränderung der durchschnittlichen Klassengröße
Parallele Züge	Durchschnittliche Klassengröße	Parallele Züge	Durchschnittliche Klassengröße	
1	20	-	-	
2	20	1	40,0	100,0%
3	20	2	30,0	50,0%
4	20	3	26,7	33,3%
4	21	3	28,0	33,3%
4	22	3	29,3	33,3%
4	23	3	30,7	33,3%
5	23	4	28,8	25,0%
5	24	4	30,0	25,0%
5	25	4	31,3	25,0%
6	25	5	30,0	20,0%
6	26	5	31,2	20,0%
7	26	6	30,3	16,7%
8	26	7	29,7	14,3%
8	27	7	30,9	14,3%

*Anm.:* Die grauen Hinterlegungen kennzeichnen die Fälle, in denen unter den gegebenen Annahmen Einsparpotenzial besteht, vgl. die Erläuterung zu Tab. 1 auf S. 312.

Quelle: eigene Berechnung.

Indirekte, systembezogene Wirkungen würden vor allem dadurch entstehen, dass nicht an einer einzelnen Schule, aber im System insgesamt Züge oder auch Schuleinheiten eingespart werden können. Für eine realistische Abschätzung tatsächlicher Effekte einer Erhöhung von Klassenfrequenzen sind daher die Organisation des Schulsystems in Schuleinheiten und die Gegebenheiten des vorhandenen Schulnetzes zu berücksichtigen. Dies betrifft etwa die Freiheitsgrade für die Umverteilung von Schüler\*innen auf andere Schuleinheiten derselben Schulform. Unabhängig von der unterschiedlich regulierten Schulwahlfreiheit in den einzelnen Bundesländern müssen Schulen in einer zumutbaren Entfernung zum jeweiligen Wohnort liegen. Vor allem in strukturschwachen Regionen mit geringer Einwohner\*innendichte ist traditionell ein eher wenig dichtes Schulnetz vorhanden, das in den vergangenen mehr als 20 Jahren aufgrund zurückgehender Schüler\*innenzahlen regional unterschiedlich stark ausgedünnt wurde (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Podewski, 2022). Entsprechend muss zur Abschätzung indirekter systembezogener Effekte eine regionale Differenzierung vorgenommen werden.

### 3 Fallauswahl, Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Für eine explorative Analyse zur Klärung der Frage, wie realistisch die von der SWK getroffenen Annahmen zur Wirkung einer Erhöhung der Klassenfrequenzen auf den Lehrkräftebedarf sind, wird in diesem Beitrag beispielhaft auf Daten aus Mecklenburg-Vorpommern (MV) zurückgegriffen. Mecklenburg-Vorpommern kann in Relation zur Raumstruktur aus mehreren Gründen als besonders geeignet für eine beispielhafte Analyse gelten:

- 1) ausgeprägter und differenziert ausgewiesener Lehrkräftemangel (MBWK, 2022);
- 2) mit der Schulliste verknüpfbare Raumkategorien mit Differenzierung von ländlichen Räumen mit besonders herausfordernder Situation (MEIL, 2016);
- 3) im ländlichen Raum bereits reduziertes, stabiles Schulnetz (Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern, 2021);
- 4) verfügbare Daten mit Informationen zu Schüler\*innen- und Klassenzahlen und den Standortgemeinden auf Einzelschulebene (ebd.).

Im Anschluss an die Darstellung im Empfehlungspapier der SWK bezüglich des Potenzials einer Erhöhung der Klassenstärken für die Reduzierung des Lehrkräftebedarfs gehen wir im vorliegenden Beitrag den folgenden Fragestellungen nach:

- 1) Wie groß ist der Anteil der Schulen in MV, die eine ausreichende Größe/Mehrzügigkeit für direkte, schuleinheitenbezogene Effekte aufweisen?
- 2) Wie groß ist der Anteil der Schulen, die in Regionen mit ausreichend dichtem Schulnetz für indirekte, systembezogene Effekte liegen?

Für die Analysen wird das Verzeichnis der allgemeinbildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern für das Schuljahr 2021/2022 genutzt (Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern, 2021). Die Daten des Schulverzeichnisses wurden wie folgt aufbereitet:

- Bildung der Anzahl vorhandener Jahrgangsstufen im Klassensystem (bis Jahrgangsstufe 10) anhand der differenzierten Schulform;
- Berechnung der Anzahl paralleler Klassenzüge anhand der Anzahl der Klassen und der vorhandenen Jahrgangsstufen im Klassensystem (Anzahl Klassen/Anzahl Jahrgangsstufen im Klassensystem)<sup>1</sup>;
- Gruppierung der Anzahl der Züge (Nachkommastellen werden aufgerundet);
- approximative Berechnung der Schüler\*innenanzahl für Schulen mit Oberstufe (Gesamtschüler\*innenanzahl\*Anzahl Jahrgangsstufen im Klassensystem/Gesamtzahl aller Jahrgangsstufen);

---

1 Die Anzahl der Klassenzüge kann nur näherungsweise ermittelt werden. Für eine exakte Berechnung fehlen notwendige Informationen auf der Ebene der Klassenstufe und zu jahrgangsübergreifenden Zusammenlegungen. Vor allem in kleinen Schulen ist es möglich, dass die Anzahl paralleler Klassen zwischen den Jahrgängen schwankt – etwa, wenn die Jahrgänge sehr unterschiedlich ausgefallen sind. Auch können mögliche Effekte jahrgangsübergreifender Gruppen nicht berücksichtigt werden. Für Schulen mit Oberstufe muss ebenfalls Anmerkung 2 berücksichtigt werden.

- Berechnung der durchschnittlichen Klassengröße (Schüler\*innenzahl ohne Oberstufe/(Anzahl Züge\*Anzahl Jahrgänge im Klassensystem))<sup>2</sup>;
- Gruppierung der durchschnittlichen Klassengröße ( $\leq 22$ , 23–24, 25,  $\geq 26$ )<sup>3</sup>;
- Zuordnung der amtlichen Raumkategorien anhand der Gemeindekennziffern (Stadt-Umland-Räume, Ländliche Räume, Ländliche Gestaltungsräume).<sup>4</sup>

Waldorfschulen, Abendgymnasien, Förderschulen und Integrative sowie Kooperative Gesamtschulen mit Förderschule werden aus der Betrachtung ausgeschlossen, da für diese Schulen besondere Regeln der Klassenbildung gelten. Die deskriptiven Statistiken der verwendeten Daten finden sich im Online-Anhang.

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 wird der Anteil der Schulen ausgewiesen, die insgesamt und differenziert nach Schulformen und Raumkategorien jeweils eine ausreichende Größe aufweisen (siehe oben). Die Differenzierung nach Schulformen wird vorgenommen, weil der Lehrkräfteersatzbedarf stark zwischen den mit den Schulformen korrespondierenden Lehrkräften differiert (SWK, 2023, S. 6). Die Differenzierung nach Raumkategorien wird vorgenommen, weil auch die SWK darauf verweist, dass sich die Mangelsituation zwischen städtischen und ländlichen Räumen unterscheidet (ebd., S. 6 f.) und ländliche Räume für die Klassengrößenerhöhung spezifische Ausgangssituationen aufweisen (ebd., S. 25). Zusätzlich wird jeweils errechnet, wie groß der approximative Effekt der Einsparung wäre.

Für Forschungsfrage 2 wird der Anteil an Schulen zugrunde gelegt, der in Stadt-Umland-Räumen verortet ist. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sowohl in ländlichen Räumen wie in ländlichen Gestaltungsräumen das Schulnetz bereits so weit reduziert ist, dass dort keine weiteren Einsparpotenziale mehr vorliegen (Autor:innen-Gruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Podewski, 2022). Die Schulen in diesem Räumen erfüllen in Folge der bereits erfolgten Reduzierungen des Schulnetzes in der Regel bereits grundlegende Versorgungsfunktionen. Dieser Sachstand ist nicht neu. Fickermann et al. (2000) haben bereits um die Jahrtausendwende darauf hingewiesen (S. 62).

2 Für Schulen mit Oberstufe muss die Anzahl der Schüler\*innen im Klassensystem (bis Klassenstufe 10) unter der Annahme berechnet werden, dass sich die Schüler\*innenzahlen gleichförmig auf die Jahrgangsstufen verteilen, da Informationen nur für die gesamte Schule, nicht aber getrennt für Jahrgangsstufen im Klassen- und im Kurssystem vorliegen.

3 Nachkommastellen werden aufgerundet.

4 Die Raumkategorien werden durch den Landesraumentwicklungsplan des Landes Mecklenburg-Vorpommern (MEIL, 2016) auf der Grundlage datenbasierter Kriterien für folgende Indikatoren definiert: Tragfähigkeit von Infrastrukturen, Entwicklungsfähigkeit, Geburtenpotenzial, Altersstruktur, (Außen-)Attraktivität, Wohlstand, Wirtschaft/Arbeitskräfte (S. 35). Auf dieser Basis wird ein Gesamtwert für alle Gemeinden berechnet. Die 25 Prozent der Gemeinden mit den in Summe ungünstigsten Ausprägungen werden als Ländliche Gestaltungsräume mit besonderen Herausforderungen ausgewiesen (S. 34). Als Stadt-Umland-Räume werden die Städte Rostock, Schwerin, Neubrandenburg, Stralsund, Greifswald und Wismar mit ihren Umlandgemeinden definiert (S. 39). Alle übrigen Gemeinden werden dem ländlichen Raum zugeordnet (S. 32).

## 4 Ergebnisse

Für die Analysen zur ersten Forschungsfrage werden die eingangs dargestellten Annahmen zur Einsparung eines Zuges zu Grunde gelegt. Schulen mit durchschnittlich bis zu 22 Schüler\*innen pro Klassenverband sollten mindestens vier, Schulen mit durchschnittlich 23–24 Schüler\*innen pro Klasse mindestens fünf, Schulen mit 25 Schüler\*innen mindestens sechs Züge aufweisen. Schulen mit mehr als sechs Zügen kommen in MV nicht vor. Deshalb kann für Schulen mit durchschnittlich mehr als 25 Schüler\*innen pro Klasse kein Einsparpotenzial ausgewiesen werden. Im Ergebnis zeigt sich, dass insgesamt nur 78 der 474 Schulen die für die Einsparung eines Klassenzuges notwendige Größe aufweisen (vgl. Tab. 2). Das entspricht insgesamt 16,5 Prozent aller Schulen.

Für die betreffenden 50 Schulen mit vier Zügen ergäbe sich rechnerisch ein Einsparpotenzial von 25 Prozent (1 von 4 Zügen – 1/4 der nötigen Lehrkräftestunden). Für die 24 Schulen mit fünf Zügen beträgt das Einsparpotenzial 20 Prozent (1 von 5 Zügen – 1/5 der nötigen Lehrkräftestunden), für die vier Schulen mit sechs Zügen entsprechend 16,7 Prozent (1 von 6 Zügen – 1/6 der nötigen Lehrkräftestunden).

Tab. 2: Durchschnittliche Klassengröße und Anzahl paralleler Züge an der Schule (alle Schulen)

Klassengröße	1 Zug	2 Züge	3 Züge	4 Züge	5 Züge	6 Züge	Gesamt
<=22	62	129	68	50	21	4	334
23–24	4	13	32	17	3	0	69
25	2	2	9	4	1	0	18
>=26	1	7	30	8	6	1	53
Gesamt	69	151	139	79	31	5	474

*Anm.:* Die grauen Hinterlegungen kennzeichnen die Fälle, in denen unter den gegebenen Annahmen Einsparpotenzial besteht, vgl. die Erläuterung zu Tab. 1 auf S. 312.

*Quelle:* Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (2021), eigene Berechnung.

Das Schulverzeichnis weist neben den schulformtypischen Schulen auch verschiedene Kombinationstypen aus, wie z. B. Grundschulen oder Gymnasien, die über eine eigene Orientierungsstufe verfügen oder mit einer Regionalen Schule kombiniert sind. Diese Kombinationen sind u. a. Ausdruck der Strategie, zum Erhalt kleiner Schulstandorte die Schulmindestgrößen einhalten und Gebäudeauslastungen effizient gestalten zu können. Diese Kombinationstypen werden für die Analysen anhand der codierten „Leit“-Schulform (vgl. Tab. A im Online-Anhang) in die jeweiligen Schulformen (Grundschulen, Regionale Schulen, Gymnasien, Integrierte und Kombinierte Gesamtschulen) zusammengefasst, da die Fallzahlen der unterschiedlich kombinierten Organisationsformen sonst zu gering sind.

Tab. 3: Durchschnittliche Klassengröße und Anzahl paralleler Züge an der Schule nach Schulform

Grundschulen							
Klassengröße	1 Zug	2 Züge	3 Züge	4 Züge	5 Züge	6 Züge	Gesamt
<=22	57	66	29	26	15	3	196
23–24	4	9	14	4	0	0	31
25	1	0	3	2	0	0	6
>=26	0	3	5	1	0	0	9
Gesamt	62	78	51	33	15	3	242
Regionale Schulen							
Klassengröße	1 Zug	2 Züge	3 Züge	4 Züge	5 Züge	6 Züge	Gesamt
<=22	4	52	37	14	0	0	107
23–24	0	3	17	4	0	0	24
25	0	1	3	2	0	0	6
>=26	1	0	0	0	0	0	1
Gesamt	5	56	57	20	0	0	138
Gymnasien							
Klassengröße	1 Zug	2 Züge	3 Züge	4 Züge	5 Züge	6 Züge	Gesamt
<=22	0	4	1	0	1	0	6
23–24	0	0	0	4	2	0	6
25	0	0	0	0	0	0	0
>=26	0	3	24	7	5	1	40
Gesamt	0	7	25	11	8	1	52
IGS/KGS							
Klassengröße	1 Zug	2 Züge	3 Züge	4 Züge	5 Züge	6 Züge	Gesamt
<=22	1	7	1	10	5	1	25
23–24	0	1	1	5	1	0	8
25	1	1	3	0	1	0	6
>=26	0	1	1	0	1	0	3
Gesamt	2	10	6	15	8	1	42

*Anm.:* Die grauen Hinterlegungen kennzeichnen die Fälle, in denen unter den gegebenen Annahmen Einsparpotenzial besteht, vgl. die Erläuterung zu Tab. 1 auf S. 312.

Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (2021), eigene Berechnung.

Die schulformbezogenen Analysen (vgl. Tab. 3) zeigen, dass das größte Einsparpotenzial in den Gesamtschul- und den Grundschulformen realisiert werden könnte. Eine ausreichende Größe weisen 44 von 242 Grundschulen (18,1 %) und 17 der 42 Gesamtschulen (40,5 %) auf. Für Gymnasien trafe dies nur auf 3 von 52 (5,8 %) und für Regionale Schulen auf 14 von 138 (10,1 %) zu.

Bezogen auf die drei Raumkategorien (vgl. Tab. 4) zeigt sich das größte Einsparpotenzial für Schulen in Stadt-Umland-Räumen (38 von 147 Schulen (25,9 %)). Für Schulen

im ländlichen Raum und im ländlichen Gestaltungsraum wird ein geringeres Potenzial ausgewiesen. Hier sind nur 32 der 253 (12,6 %) bzw. 8 der 74 Schulen (10,8 %) ausreichend groß. Obwohl der Anteil an Schulen mit kleinen Klassengrößen von durchschnittlich max. 22 Schüler\*innen pro Klasse in den ländlichen Räumen und den ländlichen Gestaltungsräumen jeweils die überwiegende Mehrheit der Schulen ausmacht, ergibt sich daraus aufgrund der kleinen Schulgrößen nur ein niedriges Einsparpotenzial.

Tab. 4: Durchschnittliche Klassengröße und Anzahl paralleler Züge an der Schule nach Raumkategorien

Stadt-Umland-Räume							
Klassengröße	1 Zug	2 Züge	3 Züge	4 Züge	5 Züge	6 Züge	Gesamt
<=22	7	22	18	20	12	4	83
23-24	0	6	15	11	2	0	34
25	0	2	6	3	0	0	11
>=26	0	2	9	4	3	1	19
Gesamt	7	32	48	38	17	5	147
Ländliche Räume							
Klassengröße	1 Zug	2 Züge	3 Züge	4 Züge	5 Züge	6 Züge	Gesamt
<=22	39	76	41	25	6	0	187
23-24	4	6	15	4	1	0	30
25	2	0	3	1	1	0	7
>=26	1	4	18	3	3	0	29
Gesamt	46	86	77	33	11	0	253
Ländliche Gestaltungsräume							
Klassengröße	1 Zug	2 Züge	3 Züge	4 Züge	5 Züge	6 Züge	Gesamt
<=22	16	31	9	5	3	0	64
23-24	0	1	2	2	0	0	5
25	0	0	0	0	0	0	0
>=26	0	1	3	1	0	0	5
Gesamt	16	33	14	8	3	0	74

Anm.: Die grauen Hinterlegungen kennzeichnen die Fälle, in denen unter den gegebenen Annahmen Einsparpotenzial besteht, vgl. die Erläuterung zu Tab. 1 auf S. 312.

Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (2021), eigene Berechnung.

In Bezug auf Frage 2 weist Tabelle 5 auf der folgenden Seite aus, dass 147 der 474 Schulen (31,0 %) in Stadt-Umland-Räumen liegen und so aufgrund eines ausreichend dichten Schulnetzes und zumutbarer Schulwege potenziell für indirekte, systembezogene Effekte in Frage kommen.



Differenziert nach Schulformen zeigt sich, dass unter den Schulen in Stadt-Umland-Räumen Gesamtschulen und Gymnasien den größten Anteil haben. Für die beiden besonders von Problemen des Lehrkräfteersatzbedarfes betroffenen Schulformen, Grundschule und Regionale Schule (vgl. MBWK, 2022) liegt der Anteil der Schulen hier deutlich niedriger.

Wie groß die indirekten, systembezogenen Effekte potenziell sein können, lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht abschätzen. Es ist aber kritisch anzumerken, dass insbesondere für Regionale Schulen, Gymnasien und Gesamtschulen aufgrund ihrer geringen Zahl regional genau zu prüfen ist, ob selbst in Stadt-Umland-Räumen das Schulnetz eine ausreichende Dichte aufweist.

Tab. 5: Schulformen nach Raumkategorien

	Stadt-Umland-Räume	Ländliche Räume	Ländliche Gestaltungsräume
Grundschulen	76 (31,4%)	125 (51,7%)	41 (16,9%)
Regionale Schulen	26 (18,8%)	87 (63,0%)	25 (18,1%)
Gymnasien	23 (44,2%)	24 (46,2%)	5 (9,6%)
IGS/KGS	22 (52,4%)	17 (40,5%)	3 (7,1%)
Gesamt	147 (31,0%)	253 (53,4%)	74 (15,6%)

*Anm.:* Die grauen Hinterlegungen kennzeichnen die Fälle, in denen unter den gegebenen Annahmen Einsparpotenzial besteht, vgl. die Erläuterung zu Tab. 1 auf S. 312.

Quelle: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (2021), eigene Berechnung.

## 5 Zusammenfassung und Diskussion

Die direkten, schuleinheitenbezogenen Effekte einer Erhöhung der Klassenfrequenzen für den Bedarf an Lehrkräften sind, so machen die vorangehenden Analysen deutlich, stark abhängig von der Größe der Schulen. Effekte sind vor allem für Schulen realistisch, die viele Züge und kleine oder mittlere Klassengrößen aufweisen. In Mecklenburg-Vorpommern ist der Anteil entsprechender Schulen vergleichsweise gering und variiert erheblich zwischen den Schulformen und Regionen. Im Gegensatz zur pauschalen Feststellung der SWK ist der Effekt auf den Lehrkräfteersatzbedarf folglich als eher klein einzuschätzen. Besonders zu beachten ist, dass gerade belastete Raumkategorien und Schulformen in geringerem Umfang profitieren würden. Zur Erzeugung indirekter systembezogener Effekte kommen weniger als ein Drittel der Schulen des Bundeslandes infrage. Auch hier finden sich entsprechende Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen.

Die SWK verweist in ihren Empfehlungen darauf, dass der ländliche Raum bezogen auf das Potenzial einer Klassenfrequenzerhöhung Besonderheiten aufweist. Dies kann mit den vorliegenden Daten aus MV bestätigt werden. In den beiden Kategorien des ländlichen Raumes sind überwiegend kleine Schulen zu finden, die nur wenige Züge und zugleich vergleichsweise kleine Klassen aufweisen. Für Mecklenburg-

Vorpommern können gemäß Schulentwicklungsplanungsverordnung (SEPVO M-V) zur Sicherung eines unter zumutbaren Bedingungen erreichbaren Schulangebots die Schüler\*innenmindestzahlen bereits unterschritten werden – wenn bei Aufhebung der Schule der einfache Schulweg für die Schüler\*innen an Grundschulen mehr als 40 Minuten und an weiterführenden Schulen mehr als 60 Minuten betragen würde. „Dies betraf mit Stand September 2017 42 Grundschulen (16 % aller öffentlichen Grundschulen), 29 Regionale Schulen (22 % aller öffentlichen Regionalen Schulen) sowie ein Gymnasium“ (Podewski, 2022, S. 197). Zu beachten sind hier unterschiedliche demografische Entwicklungen in den einzelnen Raumkategorien – zu Ungunsten der ländlichen Räume und ländlichen Gestaltungsräume, in denen die Schulen liegen, die schon heute nur aufgrund sonst unzumutbarer Schulwege erhalten werden. Hier liegt also kaum mehr Potenzial für weitere Einsparungen.

Mit den hier vorgelegten Analysen konnte gezeigt werden, dass die Erhöhung von Klassenfrequenzen gerade in ländlichen Räumen eine eher geringe Wirkung für den Lehrkräftebedarf entfalten würde. Aber auch in städtisch geprägten Räumen sind die Effekte bei differenzierter Betrachtung vorliegender Daten absehbar nicht sehr groß. Für eine realistische Einschätzung muss die Prüfung der Klassengröße als Steuerungsinstrument gegen den Lehrkräftemangel differenziert vorgenommen und hinsichtlich ihrer Wirkung und Effekte abgewogen werden. Besonders in ländlichen Räumen und in Schulformen der Sekundarstufe I, die in besonderem Maße vom Lehrkräftemangel betroffen sind, liegen Kapazitäten in lediglich geringem Umfang vor und ihre Freisetzung ist voraussetzungsvoll, z. B. hinsichtlich der notwendigen Raumgrößen. Speziell für strukturschwache, dünnbesiedelte Räume in Ostdeutschland wurden Probleme schon vor der Jahrtausendwende aufgezeigt (vgl. etwa Fickermann et al., 2000). Die damals entworfenen Handlungsoptionen sind aktuell allerdings nur in Teilen hilfreich. Lediglich die Ausweitung jahrgangsübergreifenden Unterrichts (vgl. ebd., S. 62) könnte weitere, allerdings aufgrund geringer Schulgrößen und hoher pädagogischer Voraussetzungen wohl eher geringe Einsparpotenziale bieten.

Mecklenburg-Vorpommern weist eine spezifische räumliche Struktur auf, die vor allem auch in Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein in ähnlicher Problemkonstellation prägend ist. Die Notwendigkeit einer differenzierten Analyse der Bedingungen und Möglichkeiten für eine Erhöhung von Klassenfrequenzen liegt hier also besonders auf der Hand. Auch wenn in Westdeutschland dünn besiedelte und strukturschwache Regionen (abgesehen von Teilen Niedersachsens und Schleswig-Holsteins) nur in geringerem Umfang und in anderer Qualität vorkommen, dürften differenzierte Analysen und Betrachtungsweisen auch hier zumindest regional wichtige Erkenntnisse für die Bildungsplanung zutage fördern.

Wie die Analysen zeigen konnten, gehen globale Analysen und pauschale Lösungsansätze implizit von einer Gleichförmigkeit der räumlichen Möglichkeiten aus und verdecken so die Notwendigkeit, für unterschiedlich strukturierte Räume nach differenzierten Lösungsansätzen zu suchen. Die hier verwendeten Daten (auch für die Reproduzierbarkeit der beiden Kategorien für den ländlichen Raum) dürften in allen

Bundesländern in der nötigen Differenziertheit vorliegen, müssten aber entsprechend verknüpfbar zur Verfügung gestellt werden.

Eine pauschale Erhöhung der Klassenfrequenzen bietet vor allem dort nur wenig Potenzial, wo der Mangel besonders hoch ist – in den Schulen der Sekundarstufe I und in ländlich geprägten Räumen. Zielführender erscheint es daher, die Arbeit an solchen Schulen attraktiver zu gestalten und gezielt zu bewerben (vgl. für die US-amerikanische Diskussion Arsen et al., 2021; Benner, 1995; Darling-Hammond et al., 2022; Schutter, 2022; für Australien z. B. Burke & Buchanan, 2022). In diesem Zusammenhang kann etwa auf die Befunde zum Belastungsempfinden von Lehrkräften rekurriert werden: Große Klassen und besondere Herausforderungen von Schüler\*innen werden durch Lehrkräfte wiederkehrend als besonders belastend eingeschätzt. Kleine und ländlich verortete Schulen weisen hier ein deutlich niedrigeres Belastungspotenzial auf. Ferner wäre denkbar, in der Ausbildung von Lehrkräften eine entsprechende Profilierung vor allem in Bildungswissenschaft und Fachdidaktik umzusetzen (z. B. zu didaktischen Möglichkeiten kleiner Klassengrößen und Besonderheiten der Arbeit an ländlichen Schulen). Ein weiterer Ansatz könnte darin liegen, Unterstützungsformate für neue Lehrkräfte (z. B. Coaching, Mentoring, Ausbildungstage) gezielt an entsprechenden Schulen anzubieten und zu fördern. In solchen Strategien dürfte insbesondere für die Schulen, die regional und schulformbezogen besonders unter dem Lehrkräftemangel leiden, deutlich größeres Potenzial liegen, dem Lehrkräftemangel zu begegnen.

## Literatur und Internetquellen

- Arsen, D., Delpier, T., Gensterblum, A., Jacobsen, R., & Stamm, A. (2021). Rural communities need better state education policies. *Phi Delta Kappan*, 103 (4), 8–13. <https://doi.org/10.1177/00317217211065820>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820ew>
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Benner, D. (1995). *Studien zur Didaktik und Schultheorie*. Juventa.
- Burke, P.F., & Buchanan, J. (2022). What attracts teachers to rural and remote schools? Incentivising teachers' employment choices in New South Wales. *Australian Journal of Education*, 66 (2), 115–139. <https://doi.org/10.1177/00049441211066357>
- Darling-Hammond, L., Bastian, K.C., Berry, B., Carver-Thomas, D., Kini, T., Levin, S., & McDiarmid, G.W. (2022). *Educator Supply, Demand, and Quality in North Carolina: Current Status and Recommendations. Research Brief*. Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED617603.pdf>
- Driesner, I., & Arndt, M. (2020). Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger\*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (4), 414–427. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.05>

- Fickermann, D., Schulzeck, U., & Weishaupt, H. (2000). Die Kosten-Wirksamkeitsanalyse als methodischer Ansatz zur Bewertung alternativer Schulnetze. Bericht über eine Simulationsstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 61–80. <https://doi.org/10.25656/01:6893>
- Gehrmann, A. (2020). Hat die Erziehungswissenschaft das Thema „Seiteneinstieg in den Lehrerberuf“ verschlafen? Zur Tendenz der (Selbst)-Marginalisierung in Zeiten hohen Ersatzbedarfes. *Erziehungswissenschaft*, 31 (60), 63–70. <https://doi.org/10.25656/01:20649>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Huber, S.G., & Lusnig, L. (2022). Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Problemlagen, Hauptursachen und Lösungsansätze – ein Überblick zum Diskurs über den Lehrkräftemangel in Schulen. *#schule verantworten*, 2 (3), 49–64. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a244>
- Klemm, K. (2021). *Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern: Kein Ende in Sicht. Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens*. Telekom Stiftung. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/mint-lehrkraeftebedarf-2020-ergebnisbericht.pdf>
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030*. VBE. [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02\\_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm\\_-\\_final.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister\*innen der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_233\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2021.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf)
- MBWK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern). (2021). *Schulbauempfehlungen für öffentliche allgemeinbildende Schulen*. [https://service.mvnet.de/\\_php/download.php?datei\\_id=1637401](https://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=1637401)
- MBWK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern). (2022). *Bericht zur Lehrerbedarfsentwicklung 2021 bis 2035*. [https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/\\_php/download.php?datei\\_id=1634562](https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1634562)
- MEIL (Ministerium für Energie, Infrastruktur und Landesentwicklung Mecklenburg-Vorpommern). (2016). *Landesraumentwicklungsprogramm Mecklenburg-Vorpommern*. <https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/download?id=1576266>
- Podewski, V. (2022). An der Demografie kommt man nicht vorbei. Perspektiven der kommunalen Schulentwicklungsplanung im ländlichen Raum am Beispiel Mecklenburg-Vorpommerns. *DDS – Die Deutsche Schule*, 114 (2), 194–204. <https://doi.org/10.31244/dds.2022.02.06>
- Schutter, N. (2022). *Novice Teacher Recruitment and Retention in South Dakota: An Exploration of Contextual Factors* [Dissertation]. University of South Dakota. <https://www.proquest.com/docview/2661559610?parentSessionId=VH4tgyA5Hc4vg%2Fh2mp0BJkPP9wtfW2yahoR0kKpLUmY%3D&sourceType=Dissertations%20&%20Theses>
- Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. (2021). *Verzeichnis der allgemeinbildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Schuljahr 2021/22*. [https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/MVHeft\\_mods\\_00009250](https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/MVHeft_mods_00009250)
- Sommer, M. (2006). *Lehrerbedarf und Lehrerangebot in der Retrospektive. Evaluation langfristiger Modellrechnungen des Lehrerarbeitsmarkts in den alten Bundesländern*. Uni Hamburg. <https://www.wiso.uni-hamburg.de/fachbereich-sozoek/ueber-den-fachbereich/personen/sommer-manfred/dateien/e-arbeitspapiere/2006-evaluation-lehrerarbeitsmarktprognosen.pdf>
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusminister\*innenkonferenz). (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Stän-*

*digen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.* <http://doi.org/10.25656/01:25857>

Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts: ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (S. 63–80). Beltz.

*Falk Radisch*, Prof. Dr. phil., Professur für Schulpädagogik mit den Schwerpunkten Schulforschung und Allgemeine Didaktik, Universität Rostock.

E-Mail: [falk.radisch@uni-rostock.de](mailto:falk.radisch@uni-rostock.de)

Korrespondenzadresse: Universität Rostock, Philosophische Fakultät, August-Bebel-Straße 28, 18055 Rostock

*Anja Vatterrott*, Dr. rer. pol., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung der Universität Rostock.

E-Mail: [anja.vatterrott@uni-rostock.de](mailto:anja.vatterrott@uni-rostock.de)

Korrespondenzadresse: Universität Rostock, Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung, Doberaner Straße 115, 18057 Rostock

Meike Kricke, Barbara Pampe & Lisa Lemke

## **Ganztag und Raum**

### **Potenziale im Bestand entdecken und für inklusive ganztägige Bildung nutzen**

---

#### **Zusammenfassung**

*Ganztägige Bildung funktioniert an vielen Schulen noch nach dem Prinzip „vormittags Schule, nachmittags Betreuung“. Diese Trennung spiegelt sich in der räumlichen Nutzung: Räume werden nur halbtägig genutzt; statt miteinander arbeiten die Teams nacheinander. Pädagogisch und räumlich wird viel Potenzial verschenkt. Im Projekt „Ganztag und Raum“ erarbeitet die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft mit Schulen, Verwaltung, Schulaufsicht und Trägern der Jugendhilfe Konzepte, die diese Trennung auflösen und räumliche sowie personelle Ressourcen neu denken, um inklusive ganztägige Bildungsprozesse zu gestalten.*

*Schlüsselwörter: Ganztag; Raumentwicklung; Schulbau; Schulraum; Schularchitektur; Schulentwicklung; Schulorganisation; Verwaltung; Schulträger; Partizipation*

#### **All-day Education and Architecture**

Discovering Spatial and Educational Potentials in Existing Buildings

#### **Abstract**

*In many schools, all-day education still follows the pattern of “school in the morning, childcare in the afternoon”. This separation is reflected in the use of space: rooms are only used till midday; instead of working together, the teams work one after the other. A lot of potential is wasted in educational and spatial terms. In the “All-day Education and Architecture” project, the Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Montag Foundation for Youth and Society) is working with schools, administration and school inspection to develop concepts that resolve this separation and rethink spatial and personnel resources in order to organize inclusive all-day educational processes.*

*Keywords: all-day school; spatial development; school construction; school space; school architecture; school development; school organization; administration; school authorities; participation*

## 1 Ausgangssituation<sup>1</sup>

Die Anforderungen an Schule haben sich pädagogisch und organisatorisch verändert. Das erfordert nicht nur eine neue konzeptionelle Ausrichtung, sondern auch neue räumliche Lösungen. In der Forderung nach einem qualitativen Ganztag laufen diese Stränge zusammen: Zeitgemäße Bildungsangebote, Organisation und räumliche Ressourcen müssen dazu zusammengedacht und aufeinander abgestimmt werden. Die Potenziale dafür liegen in jeder einzelnen Schule – sie gilt es zu entdecken und zu entwickeln.

Einen Anlass dafür bietet der bevorstehende Ganztagsanspruch: In Zukunft hat jedes Kind im Grundschulalter Anspruch auf einen Platz zur ganztägigen Förderung. Das sieht das Ganztagsförderungsgesetz vor, das ab 2026 stufenweise umgesetzt wird (vgl. BMFSFJ, 2021). Für Kommunen bedeutet das: Der Bedarf an Ganztagsplätzen nimmt zu, doch das räumliche Angebot der Schulen ist begrenzt. Auch ist die Qualität der Angebote nach dem starken quantitativen Ausbau ganztägiger Bildung seit der Einführung 2003 sehr unterschiedlich. Das Potenzial für einen zeitgemäßen Kompetenzerwerb, das in der Zusammenarbeit von multiprofessionellen Teams und der Verbindung formaler, non-formaler und informeller Bildungsangebote liegt, wird kaum ausgeschöpft. Das Nebeneinander unterschiedlicher Zuständigkeiten spiegelt sich auch in getrennten Räumen für „Schule“ und „Betreuung“. Es fehlt an vielen Orten die Praxis, um Flächen für ganztägige Bildung gemeinschaftlich zu verstehen, zu entwickeln und zu bespielen. Stattdessen gibt es die Forderung nach einem „Mehr“ an Fläche, um die wachsende Anzahl von Schüler\*innen im Ganztag aufzunehmen.

## 2 Das Projekt „Ganztag und Raum“

Dagegen setzt das Projekt „Ganztag und Raum“ einen Ansatz, der eine inklusive Ganztagsentwicklung mit einem integrierten Nutzungskonzept für die vorhandenen Räume und Flächen, auch außerschulischer Flächen im Quartier, verbindet.<sup>2</sup> Möglich wird das durch minimal invasive Umbaumaßnahmen sowie ein angepasstes Möblierungskonzept. Der Ganztagsanspruch wird damit als Anlass für eine ganzheitliche Weiterentwicklung genutzt, die die qualitativen Anforderungen an Schule mit der konkreten räumlichen Ausgangssituation der jeweiligen Schule an ihrem Standort zusammendenkt.

1 Dieser Bericht basiert in Teilen auf anderen Publikationen der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2023.

2 In den Empfehlungen der Kultusminister\*innenkonferenz (KMK) werden kreative Flächen-nutzungskonzepte für kindgerechte Lern- und Lebensräume gefordert (KMK, 2023, Empfehlung 11, S. 8).

### *Gemeinsam zum integrierten Nutzungskonzept*

Das Team der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft verbindet in dem Projekt Erkenntnisse aus ihren Handlungsfeldern „Pädagogische Architektur“ und „Inklusive ganztägige Bildung“.<sup>3</sup> Gemeinsam mit allen Beteiligten aus Schule, kommunaler Verwaltung, Schulaufsicht und Jugendhilfe entwickelt es integrierte Nutzungskonzepte für einen qualitativen Ganztag, die die additive Struktur von formaler Bildung (Schule) und non-formaler Bildung (Kinder- und Jugendhilfe) sowohl pädagogisch-didaktisch als auch organisatorisch und räumlich auflösen.

Die Grundidee: Bei einem ausreichenden Flächenkontingent können viele Standorte ihren wachsenden räumlichen Bedarf an Ganztagsplätzen weitgehend decken, indem Räume den ganzen Tag von allen genutzt und räumliche Potenziale im Quartier mit einbezogen werden. Deshalb konzentriert sich das Projekt gezielt auf Bestandsgebäude. Schon geringe bauliche Maßnahmen (Durchbrüche, neues Brandschutzkonzept etc.) und Anpassungen der Möblierung ermöglichen es Schulen auch kurzfristig, integrierte Nutzungskonzepte im Bestand umzusetzen.

### *Differenzierte Angebote im qualitativen Ganztag*

Ein grundlegendes Verständnis inklusiver ganztägiger Bildungsprozesse sieht die Stiftung darin, den Begriff von Schule zeitgemäß zu erweitern. Verbunden wird damit ein chancengerechtes ganzheitliches Bildungssystem, das die Partizipation aller Beteiligten in der Ausgestaltung vergrößert (vgl. u. a. Booth & Ainscow, 2011). Zugrunde liegt diesem Ansatz ein weites Inklusionsverständnis, das alle Schüler\*innen einbezieht (vgl. u. a. Reich, 2012, S. 49). Die Kooperation unterschiedlicher Professionen in der Begleitung der Lernenden ist Voraussetzung für die Umsetzung eines inklusiven Settings.

Ein qualitativ gestalteter Ganztag bietet die Chance, Kinder in diesem Sinne als Gestalter\*innen zu fördern, damit sie stetig Kompetenzen für ihr zukünftiges Leben erlangen können (vgl. u. a. Pechstein & Schwemmler, 2023): zum Beispiel im Team zu lernen, sich selbst zu organisieren, kritisch zu denken und kreativ zu handeln (vgl. Fadel et al., 2017). Dazu braucht es auch einen neuen Umgang mit Raum: Räume, Flächen und ihre Ausstattung müssen so gestaltet sein, dass offene, innovative und flexible Lernformate nicht nur ermöglicht, sondern gefördert werden. Gleichzeitig muss der Raum im Ganztag Rückzug, Ruhe und die Möglichkeit der Bewegung bieten. Schule wird zum Lern-, Lebens- und Begegnungsort.

---

3 Vgl. die Online-Ressourcen der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, [schulen-planen-und-bauen.de](http://schulen-planen-und-bauen.de), [schulbauopensource.de](http://schulbauopensource.de), sowie Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2017, und Kricke et al., 2022.



### *Wissenstransfer aus Pilotprojekten*

Zusammen mit einem Team aus Pädagog\*innen und Architekt\*innen begleitet die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft den Prozess vor Ort mit Workshops und erarbeitet gemeinsam mit dem Standort ein Konzept mit konkreten Maßnahmen. Damit auch andere Standorte von den Ergebnissen profitieren können, werden die Prozesse dokumentiert und online zugänglich gemacht. Regelmäßige Netzwerkveranstaltungen sorgen zusätzlich für den nötigen Wissenstransfer. Ziel ist es, dass die Projekte als Modell und Grundlage für die Ganztagsentwicklung weiterer Grundschulen/Kommunen dienen können.

Die Dokumentation des ersten Pilotprojektes an der Martin-Schaffner-Schule in Ulm liegt bereits vor (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2023). Beteiligt waren alle an der Ganztagschule im Primarbereich arbeitenden Lehrkräfte und Pädagogischen Mitarbeiter\*innen sowie Schüler\*innen, der kommunale Schul- und Ganztags-träger (Stadt Ulm, Abteilung Bildung und Sport) sowie das Gebäudemanagement der Stadt Ulm.

Das gemeinsam entwickelte integrierte Nutzungskonzept ist nicht mehr nach zeitlicher Trennung strukturiert, sondern fokussiert die verschiedenen Bedarfe aller Beteiligten über den gesamten Tag. Es entspricht z. B. den Bedarfen der Kinder, unterschiedliche Orte für Rückzug, Aktivität oder Austausch zu schaffen. Dabei wird nicht mehr zwischen Räumen für den Vormittag (formale Bildung) und Nachmittag (non-formale Bildung) unterschieden, sondern alle Räume werden ganztägig bespielt. Das Klassenzimmer wird in seiner Multifunktionalität entlastet. Im räumlichen Gesamtkonzept werden die vorhandenen Flurflächen, die durch ein verändertes Brandschutzkonzept in die pädagogische Nutzung mit einbezogen werden, und die Außenraumflächen mitbetrachtet.

Voraussetzungen dafür, dass ein solches Konzept im Alltag gelebt werden kann, sind ausreichende personelle Ressourcen, Zeit für Kooperationen und ein gemeinsames Bildungsverständnis. Die pädagogische Ganztagsentwicklung und das Zusammenwachsen der Teams bleibt ein stetiger Prozess. Um das Projekt fortzuführen und die Umsetzung in die Wege zu leiten, hat die Stadt Ulm die entsprechenden personellen Kapazitäten geschaffen – ein wichtiger Schritt, um nachhaltige Strukturen zu ermöglichen (vgl. Pampe et al., 2023).

### **3 Fazit und Ausblick**

Mehr denn je sind wir heute gefordert, geeignete Angebote und Orte für Bildung zu schaffen, die jungen Menschen wichtige Zukunftskompetenzen vermitteln und zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen. Der qualitative Ganztag ist ein solches Angebot. Die Zusammenarbeit und das Überschreiten von etablierten und gewohnten Grenzen zwischen den Zuständigkeiten ist dabei zentrale Gelingensbedingung für die Veränderung hin zu einer ganzheitlichen Lösung. Die Investition in die Entwick-

lung einer solchen Lösung lohnt sich auf verschiedenen Ebenen: Die minimalen baulichen Eingriffe im Bestand sparen gegenüber einem Neu- oder Anbau Zeit, Kosten und Energie (vgl. Bundesstiftung Baukultur, 2022). Sie sind damit nachhaltiger und decken eine Investition in Schulentwicklung ab, die ohnehin stattfinden müsste. Integrierte Konzepte, die Ganztagsentwicklung und Raum verbinden, können entstehen, wenn die Beteiligten aller Zuständigkeiten eine gemeinsame Haltung entwickeln, um entsprechend der Voraussetzungen und Bedarfe die Herausforderungen ihres Standorts gemeinsam zu lösen. Potenziale für einen solchen Wandel sind in jeder Schule und Kommune vorhanden.

## Literatur und Internetquellen

- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2021). *Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (GaFöG)*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-rechtsanspruch-ganztagsbetreuung-grundschulen-178966>
- Bundesstiftung Baukultur. (2022). *Baukulturbericht 2022/23. Neue Umbaukultur*. [https://www.bundesstiftung-baukultur.de/fileadmin/files/content/publikationen/BBK\\_BKB-22-23-D.pdf](https://www.bundesstiftung-baukultur.de/fileadmin/files/content/publikationen/BBK_BKB-22-23-D.pdf)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Beltz.
- Fadel, C., Bialik, M., Trilling, B., & Schleicher, A. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung: Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Verlag ZLL21.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2023). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität der Ganztagschule und weiterer ganztägiger Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder im Grundschulalter*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2023/2023\\_10\\_12-Ganztag-Empfehlung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_10_12-Ganztag-Empfehlung.pdf)
- Kricke, M., Remy, M., Seitz, S., & Hamacher, C. (2022). Qualitätsoffensive Ganztage – Inklusive ganztägige Bildung mit allen Akteurinnen und Akteuren im Dialog. In S. Tusche & T. Webs (Hrsg.), *Potenziale der Ganztagschule nutzen. Forschung – Praxis – Transfer* (Beiträge zur Schulentwicklung, hrsg. von der Qua-LiS NRW) (S. 247–269). wbv media.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. (Hrsg.). (2017). *Schulen planen und bauen 2.0. Grundlagen, Prozesse, Projekte*. Jovis/Friedrich.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. (2023). *Ganztage und Raum. Pilotprojekt Ulm Martin-Schaffner-Schule*. [https://issuu.com/montagstiftungen/docs/230419\\_msu\\_doku\\_fuer\\_web](https://issuu.com/montagstiftungen/docs/230419_msu_doku_fuer_web)
- Pampe, B., Kricke, B., Lemke, L., & Blaer-Nettekoven, A. (2023). Wie das Projekt „Ganztage und Raum“ multiprofessionelle Teamarbeit stärkt – am Beispiel des Pilotprojektes in Ulm. *Die Ganztagschule, 2023* (63), 84–91.
- Pechstein, A., & Schwemmler, M. (2023). *Future Skills Navigator. Ein neues Menschsein für die Welt von morgen*. Vahlen. <https://doi.org/10.15358/9783800670840>
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Beltz.

*Meike Kricke*, Dr., Vorständin der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft.  
E-Mail: [m.kricke@montag-stiftungen.de](mailto:m.kricke@montag-stiftungen.de)

*Barbara Pampe*, Dipl.-Ing. Architektin M.Eng., Vorständin der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft.  
E-Mail: [b.pampe@montag-stiftungen.de](mailto:b.pampe@montag-stiftungen.de)

*Lisa Lemke*, Projektleitung Ganztag und Raum, Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft.  
E-Mail: [l.lemke@montag-stiftungen.de](mailto:l.lemke@montag-stiftungen.de)

Korrespondenzadresse: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft,  
Raiffeisenstraße 5, 53113 Bonn